

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA



TESIS
EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESIGUALDADES SOCIALES EN HONDURAS
(2001 Y 2013)

PRESENTADA POR:
DAVID JOSUÉ PINEDA TALAVERA

ASESOR:
MSC. EUGENIO SOSA

PREVIO A OPTAR AL TÍTULO DE
MÁSTER EN SOCIOLOGÍA

CIUDAD UNIVERSITARIA

JULIO 2019

**AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS**

**DR. FRANCISCO JOSÉ HERRERA ALVARADO
RECTOR**

**ABOG. ENMA VIRGINIA RIVERA MEJÍA
SECRETARÍA GENERAL**

**DR. ARMANDO EUCEDA
DIRECCIÓN DEL SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADOS**

**DRA. MARTHA LORENA SUAZO MATUTE
DECANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**MSC. MARÍA JOSÉ IRÍAS ECHER
COORDINADORA DE POSGRADOS DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES**

**DR. ELVIS TREJO
COORDINADOR DE INVESTIGACIÓN MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA**

**MSC. EUGENIO SOSA
COORDINADOR ACADÉMICO MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA**

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Eugenio Sosa por depositar su confianza en esta investigación, por su dedicación y compromiso a lo largo de esta etapa. Su orientación ha sido invaluable para la culminación de esta tesis.

A Elvis Trejo y Lourdes Aguilar, por el compromiso, la dedicación y el empeño que mostraron al frente de la maestría.

A mis compañeras y compañeros de la Primera Promoción de la Maestría en Sociología, con quienes he tenido el honor de compartir esta valiosa experiencia.

A mi familia, José Antonio Pineda, Alba Talavera y Mario Pineda, por el apoyo que me han brindado a lo largo de mi vida.

RESUMEN

El sistema de educación superior de Honduras ha asistido a un período de expansión en las últimas décadas. Este se ha caracterizado por el aumento del número de instituciones y de la cobertura educativa. Sin embargo, debido a la persistencia de condicionamientos estructurales, esto no ha atenuado las desigualdades sociales que impiden el acceso a credenciales educativas por parte de un gran sector de la población hondureña.

En este estudio el sistema de educación superior de Honduras es concebido como un campo de acaparamiento de oportunidades, en el cual, las posibilidades de apropiación de un recurso, en este caso las credenciales educativas, están condicionadas por la pertenencia a categorías sociales dominantes o subordinadas, que operan como condicionamientos estructurales que definen el acceso a un título profesional superior. Así, la posición respecto a las categorías género (hombre/mujer), posición territorial (urbano/rural) y clase social (alta/media/baja) permitiría reflexionar y explicar las diferenciadas trayectorias educativas a nivel superior en nuestro país.

Por medio de un enfoque cuantitativo y un análisis estadístico, la investigación explica de qué forma los condicionantes estructurales de la sociedad hondureña han determinado las desigualdades en el nivel educativo superior. Para ello se utilizaron las bases de datos de los Censos de Población y Vivienda de los años 2001 y 2013.

Los resultados obtenidos indican que, pese al incremento de la cobertura, la pertenencia social de clase, género y territorio determinan el acceso a un título universitario. Por ello, en el sistema de educación superior se expresan las desigualdades estructurales características de la sociedad hondureña.

Palabras clave: educación superior, acaparamiento de oportunidades, desigualdades sociales, clase social, género, territorio.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE CUADROS	x
SIGLAS	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Educación superior en Honduras: transformaciones recientes	3
1.2 Preguntas de investigación	9
1.3 Objetivos	10
1.4. Justificación	10
1.5. Hipótesis	14
1.6. Estado del arte	15
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	28
2.1 Transformación de la educación superior	28
2.2 Desigualdad social educativa	31
2.3 Exclusión social educativa	34
2.4 Condicionamiento estructurales para la apropiación de oportunidades educativas	36
2.4.1 Condicionantes sociales de clase	38
2.4.2 Condicionantes sociales de género	41
2.4.3 Condicionantes sociales territoriales	44
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	48
3.1 Fundamento epistemológico	48
3.2 Alcance de la investigación	49
3.3 Enfoque de investigación	50
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	51
3.5 Procesamiento y análisis de datos	54

CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL	58
4.1 Escenario internacional	58
4.2 Transformación de la educación superior en Honduras	66
CAPÍTULO V. RESULTADOS	77
5.1 Modelo de regresión logística binaria	77
5.2 Condicionamientos de clases sociales	81
5.3 Condicionamientos de género	93
5.4 Condicionamientos territoriales	107
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Página
Tabla 1.1.1. Honduras: crecimiento del sistema de educación superior (1988-2011).....	3
Tabla 1.1.2. Honduras: cobertura educativa superior (1985-2011).....	4
Tabla 1.1.3. Honduras: matrícula por edades en educación superior (1983 - 2016).....	5
Tabla 1.1.4. Honduras: matrícula en educación superior según sexo y año (porcentajes).....	6
Tabla 1.1.5. Honduras: egresados en educación superior según sexo y año (porcentajes).....	6
Tabla 1.1.6. Honduras: matrícula en educación superior por área geográfica (1983 y 1988).....	7
Tabla 1.1.7. Honduras: tasa de asistencia de población con edades entre 18 y 24 años en educación superior según nivel socioeconómico.....	8
Tabla 4.1.1. Tasa bruta de matrícula (%) en educación superior a nivel mundial (1965-1995).....	61
Tabla 4.1.2. Tasa bruta de matrícula (%) en educación superior a nivel mundial (1999-2010).....	62
Tabla 4.1.3. Instituciones universitarias en América Latina.....	63
Tabla 4.1.4. Número de instituciones de educación superior en América Latina (1995-2002).....	66
Tabla 4.1.5. Número total de estudiantes en educación superior en América Latina	64
Tabla 4.2.1. Cobertura neta de la población de 18-24 años en el sistema de educación superior de Honduras (1991-2011).....	67
Tabla 4.2.2. Instituciones de educación superior de Honduras según tipo y año de creación.....	68
Tabla 4.2.3. Honduras: universidades presentes por departamento a nivel nacional.....	69

Tabla 4.2.4. Presupuesto de las universidades estatales de Honduras en relación al Presupuesto General de la República (%).....	70
Tabla 4.2.5. Evolución de las instituciones públicas y privadas de educación superior en Honduras (1981-2010).....	73
Tabla 4.2.6. Matrícula por naturaleza y constitución de los centros de educación superior en Honduras (1991-2011).....	73
Tabla 5.1.1. Valor de corte y porcentaje de aciertos de los modelos de regresión.....	77
Tabla 5.1.2. Resumen de los modelos de regresión logística binaria.....	77
Tabla 5.1.3. Modelo de regresión logística binaria para los Censos 2001 y 2013.....	78
Tabla 5.1.4. Población con grado académico preuniversitario y universitario en Honduras (2001 y 2013).....	80
Tabla 5.2.1. Estructura económica de Honduras en relación al Producto Interno Bruto (%).....	82
Tabla 5.2.2. Número de trabajadores por rama de actividad económica en Honduras (%).....	83
Tabla 5.2.3. Propuesta analítica de estructura de clases sociales en Honduras	84
Tabla 5.2.4. Estructura de clases en Honduras (2001 y 2013).....	85
Tabla 5.2.5. Grado académico preuniversitario y universitario según clase social (2001 y 2013).....	87
Tabla 5.2.6. Comparación del número de personas con título de educación superior por clase social (2001 y 2013).....	90
Tabla 5.2.7. Población económicamente activa (mayor de 18 años) según grado académico (2001 y 2013).....	89
Tabla 5.2.8. Grado universitario según estrato de clase (2001 y 2013).....	90
Tabla 5.2.9. Grado académico según situación en el mercado laboral (2001 y 2013).....	92
Tabla 5.3.1. Grado académico preuniversitario y universitario según género (2001 y 2013).....	94

Tabla 5.3.2. Grado académico preuniversitario y universitario según género y origen territorial (2001 y 2013).....	97
Tabla 5.3.3. Grado académico universitario según género y posición de clase social (2001 y 2013).....	100
Tabla 5.3.4. Grado académico universitario según género y posición en la estructura de clases sociales (2001 y 2013).....	103
Tabla 5.3.5. Grado universitario por género según situación en el mercado laboral (2001 y 2013).....	105
Tabla 5.4.1. Personas con grado académico universitario y preuniversitario por área geográfica (2001 y 2013).....	107
Tabla 5.4.2. Porcentaje de personas con título universitario por área geográfica (2001 y 2013).....	108
Tabla 5.4.3. Grado académico preuniversitario y universitario según territorio y origen de clase (2001 y 2013).....	110
Tabla 5.4.4. Porcentaje de personas con título universitario por clase social y territorio (2001 y 2013).....	112
Tabla 5.4.5. Grado académico preuniversitario y universitario según territorio y género (2001 y 2013).....	113
Tabla 5.4.6. Personas (%) con título universitario por género y territorio (2001 y 2013).....	115

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro	Página
Cuadro 3.2.1. Variables de estudio.....	49
Cuadro 3.3.1. Características de la investigación.....	51
Cuadro 3.4.1. Operacionalización de variables.....	52
Cuadro 3.4.2. Técnica estadística.....	53
Cuadro 3.5.1. Variables: género y territorio.....	54
Cuadro 3.5.2. Criterios de construcción de la variable clases sociales.....	54
Cuadro 3.5.3. Cruce de variables categoría ocupacional y ocupación (Censos 2001 y 2013).....	55
Cuadro 3.5.4. Clases sociales: propuesta analítica.....	56
Cuadro 3.5.5. Construcción de variables binarias.....	57

SIGLAS

AACSB	Association to Advance Collegiate School of Business (por sus siglas en inglés)
AFEIDAL	Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina
AUPRICA	Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá
BM	Banco Mundial
CEDAC	Centro de Diseño, Arquitectura y Construcción
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CLADEA	Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centroamericano
DES	Dirección de Educación Superior
DICYP	Dirección de Investigación Científica y Posgrados
EAP	Escuela Agrícola Panamericana
EPHPM	Encuesta Permanente de Hogares y Propósitos Múltiples
FMI	Fondo Monetario Internacional
INE	Instituto Nacional de Estadística
ISEP	Instituto Superior de Educación Policial
ISTJN	Instituto Superior Tecnológico “Jesús de Nazareth”
OMC	Organización Mundial del Comercio
PEA	Población Económicamente Activa
PEI	Población Económicamente Inactiva
PIB	Producto Interno Bruto
SHACES	Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
SICEVAES	Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SMNSS	Seminario Mayor Nuestra Señora de Suyapa

UCEM	Universidad Cristiana Evangélica “Nuevo Milenio”
UCRISH	Universidad Cristiana de Honduras
UDH	Universidad de Defensa de Honduras
UJCV	Universidad José Cecilio del Valle
UMH	Universidad Metropolitana de Honduras
UNA	Universidad Nacional de Agricultura
UNACIFOR	Universidad Nacional de Ciencias Forestales
UNAH	Universidad Nacional Autónoma de Honduras
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICAH	Universidad Católica de Honduras
UNITEC	Universidad Tecnológica Centroamericana
UPH	Universidad Politécnica de Honduras
UPI	Universidad Politécnica de Ingeniería
UPNFM	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
USPS	Universidad de San Pedro Sula
UTH	Universidad Tecnológica de Honduras

INTRODUCCIÓN

En este documento se indaga teórica y metodológicamente un tema fundamental para entender la realidad de Honduras: la desigualdad social. El análisis se centra en una dimensión específica: el sistema de educación superior. Por lo tanto, se espera contribuir al conocimiento respecto de un problema sensible en el país.

El período objeto de estudio que enmarca la investigación corresponde con la implementación del modelo neoliberal y sus efectos en los sistemas de educación superior a nivel mundial. El documento está organizado en los siguientes capítulos: 1) planteamiento del problema, 2) marco teórico, 3) marco metodológico, 4) marco contextual, 5) resultados de investigación, 6) conclusiones y 7) referencias bibliográficas.

El *capítulo I, “Planteamiento del problema”*, sintetiza el proceso de construcción analítica del tema objeto de investigación. Parte con la presentación de datos empíricos que demuestran la evolución del problema en las últimas décadas. Luego, continúa planteando las preguntas que orientaron el estudio, sus objetivos, su justificación y sus hipótesis. Finalmente, ofrece un estado del arte de los estudios realizados previamente sobre el tema en Honduras y las principales referencias teóricas de la desigualdad social que guiarán la línea interpretativa de todo el trabajo.

En el *capítulo II “Marco teórico”*, se desarrollan los principales conceptos que dan sentido a la reflexión teórica que sostiene el análisis realizado en este trabajo de investigación. El punto de partida será un rápido recorrido por las principales transformaciones de la educación superior. Luego se presentan las nociones de desigualdad y exclusión social en el ámbito educativo. Al cierre de este capítulo se exponen los tres condicionamientos estructurales sociales objeto del estudio: clase social, género y territorio.

El *capítulo III “Marco metodológico”*, brinda la información concerniente a la estrategia que se definió para alcanzar los objetivos de investigación previamente definidos. En él se especifican los fundamentos epistemológicos que sustentan una aproximación

estructural del estudio. De igual forma, se plantean el alcance de la investigación y su enfoque. A continuación, se presentan las técnicas estadísticas utilizadas para determinar la causalidad entre los condicionamientos sociales estructurales y el acceso a credenciales educativas a nivel superior. Finalmente se describen el procesamiento y análisis de los datos.

En el *capítulo IV “Marco contextual”*, se ofrece una mirada general de las transformaciones que han experimentado los sistemas de educación superior desde la segunda mitad del siglo XX, haciendo énfasis en las décadas que corresponden con la implementación del neoliberalismo. La contextualización se realiza en dos dimensiones: en primer lugar, a nivel internacional, y, en segundo lugar, centrándose únicamente en Honduras.

El *Capítulo V “Resultados”* contiene los principales hallazgos de la investigación. Parte con la presentación del modelo de regresión logística binaria que permitió determinar que la pertenencia de clase social, género y territorio influyen significativamente en las posibilidades de acceso a un título de educación superior. Luego, se procede a un análisis más detenido de cada uno de los condicionamientos estructurales desarrollados a lo largo del estudio.

Finalmente, el *Capítulo VI “Conclusiones”* representa un esfuerzo de síntesis de los principales resultados de la investigación a la luz de la problematización expuesta previamente y el marco teórico que daba soporte analítico al estudio. En esta sección se ofrece un cierre del trabajo en correspondencia con los objetivos de investigación planteados desde el comienzo.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Educación superior en Honduras: transformaciones recientes

Los sistemas de educación superior de América Latina han experimentado un período de expansión a lo largo de las últimas décadas. Los rasgos distintivos de este fenómeno han sido el incremento del número de instituciones, con una preponderancia cada vez mayor del sector privado respecto al público, y el aumento de la matrícula en general, dando lugar al surgimiento de la masificación de los estudios superiores, situación claramente observable en el incremento de la cobertura educativa (Rama, 2009). Sin embargo, debido a la persistencia de condicionamientos estructurales esto no ha atenuado las desigualdades sociales que impiden el acceso equitativo a credenciales educativas en el nivel superior; situación que ha afectado a un amplio sector de la población en toda la región.

Honduras, al igual que el resto de los países latinoamericanos, ha asistido a un período de transformaciones similares. A partir de la década de los ochenta del siglo pasado, la configuración del sistema de educación superior se modificó. En aquel momento existían seis universidades, dos públicas y cuatro privadas. Dos décadas más tarde el número aumentaba a veinte, catorce privadas y seis públicas (Zelaya, 2012).

Tabla 1.1.1. Honduras: crecimiento del sistema de educación superior (1989-2011)

Período	Universidades		
	Total	Públicas	Privadas
1981-1990	6	2	4
1991-2000	7	3	4
2001-2010	7	1	6
Total	20	6	14
Porcentaje		30%	70%

Fuente: Zelaya (2012).

De forma simultánea al crecimiento del número de instituciones educativas acudimos a un incremento de la matrícula en educación superior. De acuerdo a las cifras de la Dirección de Educación Superior (DES-UNAH), para 1985 la matrícula total a nivel nacional era de 36,715 estudiantes y ascendió a 173,995 en el 2011, lo que representó un aumento de 473% en dicho período. Por otra parte, la tasa de cobertura en educación superior se triplicó entre 1985 y 2011, mostrando valores de 5.8% y 15.8% respectivamente. Sin embargo, a pesar de este incremento, la cobertura siguió estando por debajo del promedio de América Latina; ya que de acuerdo al Banco Mundial (2017) a nivel regional los porcentajes de individuos inscritos en este nivel educativo aumentaron del 21% en el año 2000 al 40% en 2010.

Tabla 1.1.2. Honduras: cobertura educativa superior (1985-2011)

	Años				
	1985	1990	1995	2000	2011
Cobertura	5.8	7.6	8.2	12.2	15.8

Fuente: elaboración propia con base a: Anuario Estadístico DES-UNAH (1989, 2002). Zelaya (2012).

Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2011), los estudios de educación superior deben realizarse entre los 18 y 24 años de edad. Sin embargo, los datos de la DES-UNAH indican que, en 1983, un total de 13,122 estudiantes tenían 25 o más años de edad, valor que en términos porcentuales representaba 38.43% de la matrícula total nacional. Casi dos décadas después, los estudiantes de dicho rango de edad ascendían a 41,070, es decir, 35.87% de la matrícula total nacional (DES-UNAH, 1983; DES-UNAH, 2002) y para el 2016 el número de estudiantes con edad de 25 o más años alcanzó el valor de 82,101. Estas cifras muestran que un número significativo de la población hondureña tiene dificultades para realizar estudios superiores en el tiempo previsto de acuerdo a los estándares internacionales.

Tabla 1.1.3. Honduras: matrícula por edades en educación superior (1983 - 2016)

Edades	1983	2002	2016
	Matrícula	Matrícula	Matrícula
17 o menos	300	757	1,365
18	1,049	9,826	4,734
19	2,024	9,815	11,537
20	2,674	9,954	16,767
21	2,967	11,048	19,199
22	2,869	11,481	19,041
23	2,636	11,150	17,610
24	2,314	9,409	15,494
25 o más	13,122	41,070	82,101
Total	34,149	114,510	205,797 ¹

Fuente: elaboración propia con base a: Anuarios Estadísticos DES-UNAH (1983 y 2002). Estadísticas DES-UNAH (2018).

Si bien, el incremento en la cobertura muestra que el sistema de educación superior hondureño atiende una proporción cada vez mayor de personas, es un indicador insuficiente para determinar cómo se distribuyen las oportunidades de acceso a credenciales educativas en dicho nivel educativo (Sandoval, 2005, p. 7). Un análisis más detallado permite identificar la presencia de condicionamientos estructurales que propician el acaparamiento diferenciado de oportunidades, de acuerdo a la pertenencia a categorías sociales dominantes o subordinadas, generando que en la educación superior se reproduzca la desigualdad estructural característica de la sociedad hondureña (Pérez Sáinz, 2014).

De tal forma, para el año 1988, el 60.67% de la matrícula en educación superior era masculina. Con el paso del tiempo se observó una tendencia hacia la feminización de la matrícula. En el 2000, el 56.08% de la matrícula era femenina (DES-UNAH, 2002) y, para el 2010, la cifra era de 60% (CINDA, 2016).

¹ Para este año no se especificó la edad de 17,949 estudiantes.

Tabla 1.1.4. Honduras: matrícula en educación superior según sexo y año (porcentajes)

Sexo	Años				
	1988	2000	2002	2005	2010
Masculino	60.7%	43.9%	42.4%	40.8%	40.0%
Femenino	39.3%	56.1%	57.6%	59.2%	60.0%

Fuente: elaboración propia con base a: Anuarios Estadísticos DES-UNAH (1988 y 2002). CINDA (2016).

Así mismo, se observó un incremento de la proporción de egreso femenino; en 1988 más de la mitad de los egresos del sistema de educación superior fueron masculinos (56.18%), para el 2000 la relación se había invertido, del total de egresos un 62.40% eran femeninos (DES-UNAH, 1988; DES-UNAH, 2002) y para 2017 alcanzó el 64.0 %. Sin embargo, no existe un estudio que determine si la feminización, tanto del acceso como del egreso, es resultado de un proceso homogéneo de relativización de las desigualdades, lo que supondría que las oportunidades han sido distribuidas equitativamente, indistintamente de la pertenencia de clase y posición territorial de cada mujer, o, si en cambio, ha sido un proceso de expansión de la matrícula femenina condicionada por diferencias intracategoriales de género, lo que marcaría trayectorias educativas singulares según la clase o posición territorial en cada caso.

Tabla 1.1.5. Honduras: egresados en educación superior según sexo y año (porcentajes)

Sexo	Años					
	1988	1996	1998	2000	2002	2017
Masculino	56.8%	50.1%	50.2%	37.6%	42.9%	36.0 %
Femenino	43.2%	49.9%	49.8%	62.4%	57.1%	64.0 %

Fuente: elaboración propia con base a: Anuarios Estadísticos DES-UNAH (1988 y 2002). Estadísticas DES-UNAH (2018).

Además de las variaciones según el sexo, las desigualdades territoriales operan como condicionantes del acceso y egreso de la educación superior. En la década de los ochenta del siglo pasado, la matrícula en educación superior estaba fuertemente condicionada por el lugar de procedencia de los estudiantes. Los departamentos con las ciudades más importantes del

país (Francisco Morazán, Cortés y Atlántida) tenían mayor presencia en la matrícula superior. Para 1983, el 73.43% de la matrícula superior nacional correspondía a estudiantes que procedían de estos tres departamentos, en 1988 el valor de dicho indicador ascendió a 75.26% (DES-UNAH, 1983; DES-UNAH, 1988).

Las diferencias de acceso según los condicionantes territoriales persistieron con el paso de los años. De acuerdo a los datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2016), para el 2000, la tasa de asistencia al nivel superior de Honduras de la población con edades entre 18 y 24 años fue de 13.9% para el área urbana y 0.8% para el área rural. Esta brecha se incrementó y, para el 2013, se observaron cifras de 21% para el área urbana y 3.2% para el área rural.

Tabla 1.1.6. Honduras: matrícula en educación superior por área geográfica (1983 y 1988)

Departamento	1983		1988	
	Matrícula	% de la matrícula nacional	Matrícula	% de la matrícula nacional
Atlántida	1,794	5.25%	1,619	4.26%
Cortés	6,559	19.21%	6,240	16.43%
Francisco Morazán	16,723	48.97%	20,725	54.57%
Total	34,149	73.43%	37,978	75.26%

Fuente: elaboración propia con base a: Anuarios Estadísticos DES-UNAH (1983 y 1988).

Además de los condicionantes estructurales de género y posición territorial que configuran las desigualdades de acceso y egreso en el nivel de educación superior, también existen fuertes condicionamientos de clase que constituyen mecanismos de mayor o menor capacidad de acaparamiento de oportunidades para cada individuo.

De acuerdo a SITEAL (2016), la tasa de asistencia a educación superior está fuertemente condicionada según el nivel socioeconómico² de los estudiantes; en el año 2000 la tasa de asistencia de estudiantes de nivel socioeconómico bajo era de 2.9% y 26% para los de nivel socioeconómico alto. Para el 2013, las cifras fueron de 6.9% y 36.2%, respectivamente. En ambos años las diferencias fueron significativas.

Tabla 1.1.7. Honduras: tasa de asistencia de población con edades entre 18 y 24 años en educación superior según nivel socioeconómico

Nivel socioeconómico	Años	
	2000	2013
Alto	26 %	36.2 %
Bajo	2.9 %	6.9 %

Fuente: SITEAL (2016).

Es necesario destacar que, en términos generales, la tasa de graduación oportuna, es decir, el porcentaje de estudiantes que culminan su ciclo escolar en el tiempo previsto en los planes de estudio varió en función del tipo de institución (pública o privada). En 2005, la tasa de graduación oportuna en las universidades públicas fue de 8.4% y 14.9% en las privadas, en 2007 de 10.3% y 16.3%; y, para 2011, los valores fueron de 10% y 14.5%, para los años respectivos (CINDA, 2011). De tal forma, los estudiantes con recursos económicos para costear su formación universitaria muestran mejores rendimientos de graduación oportuna y, por tanto, tienen mayores probabilidades de acceder a una credencial educativa en dicho nivel.

Por lo anterior, el sistema de educación superior de Honduras puede concebirse como un campo de acaparamiento de oportunidades, en el que las posibilidades de apropiación de un recurso, en este caso las credenciales educativas, está condicionado por su pertenencia a categorías sociales dominantes o subordinadas, que operan como condicionamientos

² Esta medición se realizó utilizando el indicador “ingreso per cápita del hogar”. En términos operativos, es el cociente entre la suma de los ingresos monetarios de todos los miembros del hogar y el total de miembros del hogar. Luego, a partir de este cociente se ordenaron los hogares en deciles (SITEAL, 2016, p.7)

estructurales que definen el acceso a un título o credencial educativa superior. Así, la posición respecto a las categorías género (mujer/hombre), posición territorial (urbano, rural) y clase social (alta/media/baja) permite reflexionar y explicar las diferenciadas trayectorias educativas a nivel superior en nuestro país. Lo anterior permitiría entender las desigualdades sociales en educación superior a partir de las dinámicas de inclusión/exclusión generadas como consecuencia del acaparamiento de oportunidades en el sector educativo superior por parte de grupos élites en perjuicio de grupos subalternos (Pérez Sáinz, 2014).

1.2 Preguntas de investigación

Esta investigación se propone determinar en qué medida los condicionantes sociales estructurales a los que pertenece cada individuo ha determinado los niveles de acceso a credenciales educativas a nivel superior en nuestro país. La pregunta que guió el estudio fue:

¿Cómo los condicionantes sociales estructurales de género, territorio y clase social de la sociedad hondureña, han determinado las desigualdades de acceso a credenciales educativas a nivel superior en los años 2001 y 2013?

Preguntas centrales

- ✓ ¿En qué medida los condicionamientos sociales estructurales de género determinaron el acceso a credenciales de educación superior en los años de estudio?
- ✓ ¿En qué medida los condicionamientos sociales estructurales territoriales determinaron el acceso a credenciales de educación superior en los años 2001 y 2013?
- ✓ ¿En qué medida los condicionamientos sociales estructurales de clase determinaron el acceso a credenciales educativas a nivel superior en los años de estudio?

1.3 Objetivos

Objetivo general

Explicar en qué medida los condicionantes sociales estructurales de género, territorio y clase social de la sociedad hondureña, han determinado las desigualdades de acceso a credenciales educativas a nivel superior en los años 2001 y 2013.

Objetivos específicos

- ✓ Determinar en qué medida los condicionamientos sociales estructurales de género han determinado el desigual acceso a credenciales educativas a nivel superior.
- ✓ Establecer en qué medida los condicionamientos sociales estructurales territoriales han determinado el desigual acceso a credenciales educativas a nivel superior.
- ✓ Determinar en qué medida los condicionamientos estructurales de clase social han determinado el desigual acceso a credenciales educativas a nivel superior.

1.4. Justificación

La expansión y diversificación de la educación superior es un fenómeno característico de las sociedades contemporáneas. Aunque los rasgos particulares en cada sociedad pueden ser diversos, en general, los cambios en dicho nivel educativo se han definido en estrecha

relación con los procesos económicos, políticos y culturales que estructuran las dinámicas sociales de nuestro tiempo.

Desde la década de los cincuenta del siglo XX, las modificaciones en la dinámica poblacional de nuestro país han manifestado una tendencia creciente de hondureños en edad de estudiar en la universidad. Las proyecciones demuestran que hasta la década de los treinta del siglo XXI se alcanzará el momento “cúspide”; por lo tanto, en los próximos decenios nuestro país enfrentará la mayor presión demográfica en el nivel de educación superior en su historia (Flores Fonseca, 2015b, p. 53).

El sistema de educación superior de nuestro país surgió, “formalmente”, en 1989, con la emisión de la Ley de Educación Superior³, normativa jurídica que, por primera vez, establecía procedimientos generales para el funcionamiento y desarrollo de las instituciones de educación superior públicas o privadas a nivel nacional. Desde entonces, se observa un proceso complejo de expansión del sistema de educación superior, con matices que muestran rupturas y continuidades a lo largo de todo el período.

En Honduras, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, en las últimas cuatro décadas se han experimentado transformaciones sustanciales en los procesos educativos, prefigurando nuevas lógicas de funcionamiento y, con ello, nuevas oportunidades y retos para cada sociedad.

De acuerdo a Zuniga (1987), el crecimiento del sistema de educación superior de Honduras ha estado condicionado por los limitados recursos económicos destinados a solventar las necesidades crecientes, resultantes del aumento de la demanda de formación académica superior. Por lo tanto, si bien en este período aumentó tanto la matrícula como la cobertura educativa superior, dicho beneficio no permitió que creciera de forma homogénea la presencia de todos los sectores de la sociedad y, en definitiva, fue un proceso cuyos beneficios se distribuyeron de forma desigual en la sociedad hondureña.

² Antes de la emisión de dicha ley no existía lineamientos jurídicos que regulara la actividad de todas las instituciones de educación superior del país, por tanto, existía un sistema de educación superior de hecho.

La educación superior sigue siendo un privilegio para sectores reducidos de la población hondureña. De acuerdo al último Censo de Población y Vivienda (2013), solamente 165,222 personas del total de la población contaban con formación universitaria (CINDA, 2016). Lo que evidencia que los estudios sobre desigualdad social en educación superior son necesarios por los retos que enfrentará la sociedad hondureña en los próximos años.

En este escenario, la tendencia general de dicho nivel educativo es la continuación del proceso de masificación, el aumento de la presencia del sector privado, la feminización, la concentración de los grupos poblacionales que acceden a él y su continua transformación, supeditada a las demandas tanto del mercado laboral interno como de la economía global (Flores Fonseca, 2015a, p. 25).

En la actualidad, el 70% de las universidades de nuestro país son privadas. Para el año 2013, las universidades públicas contaban con 112,933 (62.7%) estudiantes matriculados y las privadas con 65,703 (36.8%), además, la tasa de asistencia al sistema de educación superior por nivel socioeconómico mostraba que, comparativamente, únicamente el 6.9% de personas del nivel socioeconómico bajo lograban ingresar a la universidad, frente al 36.2% del nivel socioeconómico alto (ver tabla 7). Del total de la población urbana en edad de realizar estudios universitarios, el 21% accede al sistema de educación superior, pero sólo el 3.2% de los hondureños de las áreas rurales logran dicho objetivo. Finalmente, la tasa de asistencia a la educación superior de las mujeres era de 13.3%, frente a 10.5% de los hombres (CINDA, 2011).

Por la relevancia del tema, esta investigación es un esfuerzo por dar cuenta de las desiguales posibilidades de acceso a credenciales educativas a nivel superior que ha enfrentado la población hondureña, según los condicionamientos estructurales experimentados por cada individuo. Con esto se espera ofrecer una visión general de las desigualdades educativas a nivel superior en el marco del proceso de expansión de los últimos años.

La educación superior parece un tema relevante, en tanto expresa, por un lado, las desigualdades estructurales de la sociedad hondureña y, por otro, constituye una oportunidad de desarrollo de nuestro país en el marco del bono demográfico que experimentamos actualmente: la población en edades productivas era de 4.2 millones en el 2005, y, será de 7 y 9.2 millones en los años 2025 y 2050 respectivamente (DICYP, 2015, p. 31).

Además de los beneficios que la sociedad en su conjunto puede recibir garantizando una inserción efectiva de las personas en edades productivas, es importante destacar los potenciales beneficios individuales, ya que el retorno por inversión en educación que realiza cada hondureño es mayor a medida que alcanza más grados académicos. Se estima que un hondureño con estudio superiores completos recibe un ingreso 108.1% mayor respecto a otro sin ningún nivel educativo (Ramos, Solís, Hernández, Redondo y Hernández, 2016, p. 58).

Por tales razones, este estudio es una aproximación analítica a los cambios suscitados en la educación superior de nuestro país y, a su vez, constituye una reflexión sobre uno de los fenómenos más característicos y distintivos de la sociedad hondureña: la desigualdad social. En tal sentido, la investigación permitirá establecer una conexión entre ambos problemas, para mostrar que el sistema de educación superior es un espacio en el cual se reproducen y manifiestan los mecanismos generadores de la desigualdad propia de la sociedad hondureña.

Desde un punto de vista teórico, la investigación permitirá construir una reflexión sobre la desigualdad, uno de los problemas centrales de la sociedad hondureña, y su manifestación en el nivel de educación menos estudiado en nuestro país: el nivel superior. El análisis se realizará desde una postura estructural, que permitirá enfocar los condicionamientos objetivos desde los cuales se dirimen los desiguales niveles de acceso a credenciales educativas superiores.

Por otra parte, este estudio constituye un esfuerzo metodológico que posibilitará la definición de una explicación de las desigualdades propias de la educación superior derivadas de la presencia de condicionamientos estructurales que limitan las trayectorias educativas de

cada individuo. Esto permitirá establecer una relación causal para sustentar el fenómeno de estudio, superando los estudios descriptivos sobre este tema, que, si bien han ofrecido caracterizaciones del sistema de educación superior, no permiten inferir relación de causalidad alguna para explicar las diferenciadas oportunidades a las que puede acceder cada hondureño.

Por tanto, el sustento teórico y metodológico de esta investigación permitirá rescatar la discusión sobre condicionamientos estructurales básicos: género, territorio y clase social, y, las desigualdades en educación superior, nivel educativo cuya relevancia está definida por su papel como potenciador o limitador del desarrollo de las sociedades en el marco de la globalización (Landinelli, 2009, p. 214).

1.5. Hipótesis

Hipótesis general

Los condicionantes sociales estructurales de la sociedad hondureña (de género, territorio y de clase social), determinan las desigualdades de acceso a credenciales educativas a nivel superior en los años 2001 y 2013.

Hipótesis específicas

- ✓ Los condicionamientos sociales estructurales de género han determinado el desigual acceso a credenciales educativas en el sistema de educación superior entre hombres y mujeres.
- ✓ Los condicionamientos sociales estructurales territoriales explican el desigual acceso a credenciales educativas en el sistema de educación superior en los años de estudio entre personas de áreas urbanas y áreas rurales.
- ✓ Los condicionamientos estructurales de clase han determinado el desigual acceso a credenciales educativas en el sistema de educación superior entre personas de clase alta, media y baja.

1.6. Estado del arte

Si bien los estudios sobre el sistema de educación superior en Honduras no son abundantes, existe información necesaria para esbozar las principales preocupaciones sobre el mismo en las últimas décadas. Sin embargo, es necesario señalar que no existen trabajos que profundicen y expliquen la relación de causalidad entre diferentes condicionamientos sociales que delinean un marco estructural de desigualdad que limita las oportunidades de acceso a un título a nivel superior.

Con la finalidad de identificar con mayor claridad lo investigado sobre esta temática hasta la actualidad, a continuación, se presenta el estado del arte en dos secciones: en la primera sección, se presentan los estudios sobre educación superior en Honduras identificados en el proceso de búsqueda bibliográfica y, en la segunda, se realiza una síntesis de la literatura sobre desigualdades sociales que servirán como referentes teóricos para el desarrollo de esta investigación.

Estudios sobre educación superior en Honduras

En 1987, Marco A. Zuniga, en aquel momento director de la División de Estudios de Postgrado de la UNAH, elaboró una investigación titulada *“La educación superior en Honduras”*. Dicho documento permite describir las transformaciones de los sistemas de enseñanza superior a la luz de los cambios de modelos socioeconómicos a lo largo de los siglos XIX y XX. Además, ofrece una mirada general del sistema de educación superior de nuestro país en las últimas décadas.

De acuerdo a Zuniga (1987), en Honduras, al igual que el resto de los países latinoamericanos, se pueden identificar tres etapas históricas que explican la evolución de las universidades: el período agro-minero exportador desde finales del siglo XIX a la década de los treinta del siglo XX, el período de industrialización hasta la década de los cuarenta del mismo siglo, y, finalmente, el período de inserción a la economía monopólica mundial desde 1945 hasta la actualidad. A juicio de este autor, los cambios suscitados en la educación superior son un reflejo de las transformaciones más generales manifestadas a nivel nacional

e internacional, razón que supone la definición de la orientación que asume dicho nivel educativo en cada momento concreto, así como las funciones que cumple en cada caso particular.

La segunda parte del estudio ofrece datos que permiten describir la situación que enfrentaba el sistema de educación superior de Honduras en 1987. La conclusión a la que llega el autor es que se comenzaba a observar una notable expansión cuantitativa de la educación superior, aunque sin los cambios cualitativos necesarios para responder al incremento en la demanda de este servicio. La matrícula aumentaba cada año, siendo la feminización de la matrícula el rasgo distintivo de este proceso, persistiendo problemas de financiamiento, que se traducían en dificultades para la capacitación y formación del personal docente, el desarrollo de programas sostenidos de investigación, escasas ofertas de becas y préstamos educativos en beneficio de estudiantes y docentes, así como limitados recursos materiales y físicos para innovar los procesos de pedagógicos de enseñanza aprendizaje.

A comienzos del siglo XXI se observó un incremento en la cantidad de investigaciones referidas al tema. Ramón Salgado (2001), publicó un artículo titulado “*La educación superior en Honduras*”, donde, al igual que Zuniga (1987), reconocía la importancia del contexto económico internacional como elemento orientador de las reformas educativas a nivel superior en toda América Latina. En primer lugar, señala que la educación superior debe permitir la formación del recurso humano según lo demande la economía del país, lo que deberá acompañarse de una profunda formación ciudadana que constituirá el sustento de la democracia y los valores necesarios para fortalecer nuestra identidad nacional (Salgado, 2001, p. 7).

El trabajo de Salgado (2001), muestra la puesta en escena de las nuevas demandas que la internacionalización de la educación imponía sobre el nivel superior de enseñanza; desde entonces, calidad, equidad, pertinencia y fuentes de financiamiento, por mencionar algunos, constituyen aspectos claves en las reformas emprendidas en toda la región. En este contexto, dicho estudio permite evaluar, a grandes rasgos, la situación que enfrentaba la educación superior en aquel momento.

La expansión del sistema educativo superior tiene como punto de partida la emisión de la Ley de Educación Superior en 1989, sin embargo, su emisión no representó la creación de un plan de trabajo que articulara las diferentes instancias, administrativas y de dirección, en función de una meta previamente definida. A pesar de ello, Salgado (2001), destaca el incremento de la cobertura que pasó de 43,117 en 1990 a 87,154 en 1999 (12% para personas con la edad correspondiente para dicho nivel). Respecto a los cambios en la matrícula, destacó el incremento de la participación femenina en términos generales y, al mismo tiempo, identificó nuevas formas de desigualdad ya que persistía un sesgo de género en la matrícula de carreras en las cuales, tradicionalmente, ha predominado la presencia femenina.

De igual forma, el estudio permite determinar la existencia de mecanismos de inequidad geográfica que condicionan el acceso a la educación superior, ya que la mayor parte de la oferta educativa se concentra en las ciudades más importantes: Tegucigalpa y San Pedro Sula. Así mismo, la relación entre la proporción de graduados y la matrícula de primer ingreso mostraba que, para 1998, por cada 100 estudiantes de primer ingreso únicamente lograban graduarse 5.5% (Salgado, 2001, p. 39). Además, el elevado porcentaje de estudiantes tempranamente integrados al mercado laboral era una de las causas de los altos indicadores de deserción a nivel superior. El mundo laboral no exigía fuerza de trabajo calificada. En 2001, únicamente el 3.5% de las personas que ocupaban un puesto de trabajo habían culminado estudios universitarios, lo que indica que la escasa formación educativa a nivel superior no suponía un obstáculo para insertarse al mercado laboral, situación que, sumada a las dificultades económicas de muchos estudiantes, terminaba obligándoles a abandonar la universidad para obtener ingresos mínimos mensuales.

Finalmente, según el autor, los principales retos a sortear por el sistema de educación superior hondureño son las “inequidades regionales, carreras no actualizadas, planta de profesores que requieren mayor nivel académico, debilidades en la investigación, extensión, evaluación y acreditación etc.” (Salgado, 2001, p. 48). La resolución de esos problemas debería ser el punto de partida para las reformas administrativas y académicas en el marco de los cambios económicos, políticos y sociales del siglo XX.

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), elaboró un informe titulado “*La educación superior en Honduras (2005-2009)*”, publicado en el año 2011. Al igual que los trabajos anteriores, el objetivo del estudio era proporcionar una mirada amplia y general a la situación que enfrentó la educación superior de Honduras en esos años. Los datos reflejaban un aumento en la tasa de cobertura que se ubicó en 14.5%, respecto a los 1,056,278 jóvenes hondureños con edades entre 18 y 24 años (CINDA, 2011, p. 6). Las cifras mostraban una disminución de la matrícula en universidades públicas en comparación con el incremento de la matrícula en instituciones privadas, -1.6% en el primer caso y, 17.6%, en el segundo. En relación a las desigualdades de género y geográficas se evidenció que la matrícula femenina superó a la masculina, sin embargo, persistían las desigualdades de acceso en perjuicio de jóvenes de áreas rurales respecto a otros de zonas urbanas (CINDA, 2011).

Entre las conclusiones a las que llega el informe debe destacarse que, aunque ha aumentado la cantidad de estudiantes que ingresan y logran obtener su título universitario, también sigue incrementando la cantidad de jóvenes a los que se les niega la posibilidad de acceder a dicho nivel educativo. De igual forma, es necesario mencionar que la calidad de la educación, medida por los resultados de las pruebas nacionales de logro académico, era muy baja.

En relación a la equidad, el incremento de la matrícula femenina podría llevarnos a pensar que se ha gestado una reducción de la inequidad a nivel superior, sin embargo, este proceso está teñido por la persistencia de las desigualdades según estrato socioeconómico y área geográfica de procedencia de los estudiantes. En el año 2004, apenas el 0.7% de los estudiantes de estratos bajos podían acceder a educación superior y, 2.1%, en 2008; en contraste, el 47.3% y 48.7%, de los jóvenes de estratos altos accedió en los mismos años (CINDA, 2011). El citado informe plantea que el financiamiento es uno de los principales obstáculos, ya que, si bien Honduras es uno de los países que más invierte en función del PIB, la inversión per cápita es cada vez menor y el sistema es uno de los más precarios a nivel regional, entre otras cosas debido a que la mayor parte del presupuesto se destina al pago de salarios y no a la innovación y mejoras de la calidad educativa (CINDA, 2011, p. 37).

Raudales (2011), publicó un artículo titulado “*Contexto de la educación en Honduras*”, mostrando aportes relevantes sobre el nivel superior. En el mismo utilizó fuentes de información secundarias de la Dirección de Educación Superior (DES) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, datos estadísticos de la Secretaría de Educación de Honduras y del Instituto Nacional de Estadística (INE). El objetivo del estudio era describir las variaciones de los indicadores educativos en todos sus niveles: primaria, secundaria y superior, los cuales fueron desagregados por género y áreas urbano-rurales, ofreciendo con ello información más detallada al respecto.

Entre los hallazgos de Raudales (2011), se deben mencionar la concentración de las principales sedes de educación superior en las ciudades más importantes del país: Tegucigalpa, San Pedro Sula y La Ceiba, tanto para la oferta pública como para la privada, y, que la matrícula de educación superior pública, aunque sigue siendo mayoritaria, muestra una tendencia decreciente, ya que representó el 86% a comienzos del siglo XXI y descendió al 64% en el 2008.

Respecto a la tasa de cobertura, el autor señala, que los avances no son significativos ya que, por un lado, para el 2011 apenas alcanzó la cifra de 15%, y, en segundo lugar, dicho indicador se duplicó de forma lenta desde la década de los noventa cuando representó el 7%, lo que permite afirmar que la expansión de la cobertura no fue tan amplia ni vertiginosa (Raudales, 2011). De tal forma, el crecimiento del sistema de educación superior ha representado una expansión singular del sector privado, que para aquel momento ya mostraba una tendencia creciente en la matrícula. Por último, un problema importante es el rezago en la etapa de egreso, se estimaba que la cantidad de graduados por año representaba apenas entre el 6% y 10% de la matrícula total, y entre el 2% y 6%, de los matriculados de primer ingreso.

De igual forma, Calderón (2011) publicó un artículo titulado “*El crecimiento y desarrollo de la educación superior en Honduras, una perspectiva desde la UNAH*”. Al igual que Salgado (2001), la argumentación está centrada en los conceptos que prefigurarían la

forma de concebir y evaluar los sistemas de educación superior en el siglo XXI: calidad, pertinencia, equidad y universalidad.

El trabajo se focaliza en el papel de la UNAH como eje articulador de la enseñanza a nivel superior en nuestro país. En él se señala la creación del Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES), cuyas finalidades eran la gestión académica y administrativa, tal como ocurre con sus pares centroamericanos.

Así como lo resaltan los trabajos citados anteriormente, Calderón (2011) identifica como un problema insuperable en las últimas décadas, la concentración de la oferta educativa en las principales ciudades del país. Tegucigalpa y San Pedro Sula concentran el 40% de las sedes a nivel nacional, y, para el 2008, los departamentos de Valle, La Paz, Lempira, Gracias a Dios e Islas de la Bahía no contaban con la presencia de alguna institución de educación superior.

En el estudio se señalan algunas estrategias implementadas en el sistema de educación superior de Honduras para aumentar la cobertura y promover mayor equidad: en primer lugar, la modalidad de educación a distancia, que apenas ha sido posible aplicar en tres universidades del país y, en segundo lugar, la modalidad de educación virtual, en aquel momento únicamente implementada por dos universidades estatales: la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Finalmente, tomando como referencia los desafíos que enfrentará la educación superior en el marco de las sociedades del siglo XXI, el estudio de Calderón (2011) termina enfatizando la importancia de desarrollar las funciones básicas de la universidad: docencia, investigación y vinculación. Sin embargo, se señala que únicamente cuatro universidades (UNAH, UPNFM, EAP y ESNACIFOR), habían definido políticas de investigación. Por tal razón, en el 2010 se creó el Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, para establecer mecanismos de garantías de la calidad y pertinencia de la educación en dicho nivel educativo.

En el 2015 la Dirección de Investigación Científica y Postgrados (DICYP) presentó un informe cuyo título era “*Oferta y demanda de profesionales de educación superior en Honduras*”. Al igual que Zuniga (1987), en este documento se resaltaba la relación histórica entre la educación superior y los diferentes modelos de desarrollo nacional. Además, planteaba la necesidad de establecer reformas a los planes de estudio en función de la oferta académica predominante en la sociedad globalizada, es decir, en función de las demandas del sector productivo y mercado laboral, problema cuya relevancia radica en las proyecciones que anticipan un aumento de la población hondureña en edad productiva en los próximos años.

De acuerdo a esta investigación, el sistema de educación superior se ha modificado al ritmo de las transformaciones económicas en la historia del país. Así, los tres modelos de desarrollo aplicados en Honduras marcan los períodos de transición en las distintas etapas de la educación superior. Durante el modelo primario exportador la enseñanza a nivel superior era “limitada, centralizada y escasamente diversificada”. Sería el modelo de industrialización por sustitución de importaciones el que marcaría un período de crecimiento de la educación superior, por medio del aumento de la oferta educativa, la matrícula y la cantidad de centros educativos en diversas áreas del territorio. Posteriormente, la implementación del neoliberalismo facilitaría la participación de agentes privados y, con ello, una nueva etapa en la expansión del sistema en su conjunto, regida desde entonces por las directrices definidas en el contexto internacional.

Las conclusiones más relevantes del estudio indican que existe un desfase entre la oferta educativa del nivel superior y las demandas del sector laboral en el campo estatal, social o productivo. El desajuste entre oferta y demanda es producido, por el lado de la oferta, por la ausencia de criterios claros para decidir la apertura de nuevas carreras, así como para la readecuación de las mallas curriculares según las necesidades del mercado laboral; y, por la demanda, debido a que los sectores requieren trabajadores con baja formación académica, la mayoría a nivel de técnicos, lo que impide plantear la necesidad de crear más carreras tanto a nivel de pregrado como de posgrado en los diferentes centros de estudios superiores del país (DICYP, 2015).

Entre los principales retos identificados en el estudio, se destacaba adecuar la oferta educativa a las tendencias internacionales en educación superior, ajustando la visión de las diferentes disciplinas para su actualización según las necesidades de la sociedad, el Estado, sectores productivos y sociales. Además, sugería realizar esfuerzos por concentrar el apoyo a nivel de posgrados académicos, pues a diferencia de los profesionalizantes, son los responsables de preparar académicos con las capacidades requeridas para la producción de conocimiento al más alto nivel según lo demanden los principales problemas que enfrenta nuestra sociedad. Finalmente, el informe de la DICYP (2015) recomendaba diseñar e implementar estrategias para el desarrollo de la investigación científica, así como programas de innovación tecnológica que fomenten la producción de conocimiento en el marco de la multidisciplinariedad requerida en el contexto internacional.

Por otra parte, Flores (2015) publicó un artículo titulado “*Marco contextual demográfico de la educación superior en Honduras*”. El objetivo del estudio era ofrecer una mirada general a las variaciones provocadas por la transición demográfica que experimenta Honduras y que servirá de contexto para las posibilidades de atención de la población en edad de cursar estudios superiores en las próximas décadas.

Entre los principales hallazgos del estudio debe destacarse la tendencia creciente de la población en edad de realizar estudios de educación superior, misma que comenzó a aumentar desde la década de los cincuenta del siglo XX y alcanzará su punto más alto en la década de los treinta del siglo en curso. De igual forma, Flores (2015) señaló la existencia de factores que condicionan la capacidad de aumentar la cobertura en dicho nivel educativo y que, por lo tanto, representarán un obstáculo para la correcta inserción de la población a ese nivel de enseñanza: a) incremento de los flujos de entrada a la educación superior de personas provenientes del nivel secundario, b) las limitadas posibilidades reales de acceder a cursar estudios superiores, c) la oferta educativa a nivel superior y d) las posibilidades económicas de cada estudiante para continuar sus estudios (p.68).

El mismo autor presentó un estudio titulado “*Rumbos de la educación superior en Honduras, 1995-2015*”. Al igual que los trabajos anteriores, Flores (2015b) destacaba que

las cifras de matrícula han aumentado en los últimos años y, aunque sigue siendo predominantemente pública, el sector privado gana cada vez más espacio. Prueba de esto es que, en los últimos años, la matrícula de primer ingreso privada superó a la pública. Así mismo, el trabajo permite identificar la alta concentración de matrícula en carreras del área de ciencias sociales, ciencias comerciales, derecho, educación y humanidades, alcanzando dos tercios del total de la matrícula superior (Flores, 2015).

Por otra parte, el autor identifica dos patrones característicos de la educación superior en la actualidad. En primer lugar, considera que la feminización de la educación superior, a nivel de ingreso y egreso, es un reflejo de la conquista de espacios académicos en las últimas décadas. En segundo lugar, la cobertura educativa, si bien creciente en las últimas décadas, sigue siendo baja y muy lenta, a pesar del crecimiento demográfico de la población hondureña en edad de cursar estudios universitarios. Como consecuencia, la educación superior tenderá cada vez más a la masificación y mayor participación privada en la provisión de servicios educativos superiores (p.25).

En el año 2016, un grupo de investigadores de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH publicó el artículo titulado “*Educación e ingreso per cápita en Honduras*”. El objetivo del estudio fue comprobar si existía una correlación positiva entre el nivel educativo de una persona y el nivel de ingreso percibido. La investigación tomó como referencia los postulados teóricos del capital humano de Becker y la teoría de la experiencia de Mincer (Ramos et al, 2016). El método de investigación utilizado fue estadístico.

De acuerdo a este trabajo, las diferencias del nivel educativo según el dominio (urbano/rural) de procedencia, muestran que las personas originarias de grandes ciudades tienen, en términos generales, mayor nivel educativo respecto de aquellas de las zonas rurales. A medida que una persona logra culminar un nivel educativo tiende a incrementar su ingreso percibido. Además, el estudio permite identificar que las personas que laboran en el sector terciario perciben los ingresos más altos y, que los ingresos de los empleados públicos son superiores en comparación con los del sector privado. Finalmente, la investigación concluye citando la variación en el nivel de ingreso según el grado de escolaridad alcanzado

por cada persona: una persona con educación primaria completa recibe un ingreso de 14.4% más, respecto a alguien sin ningún nivel de educación, alguien con educación media recibe 74.5% más, en relación a quienes no tienen ningún nivel educativo y, la distancia llega a ser de 108.1% cuando se alcanza educación media superior (Ramos et al, 2016).

En el año 2016, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), elaboró un informe sobre educación superior en Honduras para el período 2010-2014. Siguiendo la lógica de los demás estudios citados, en este trabajo se concluye que las transformaciones del sistema de educación superior, aunque positivas, siguen realizándose de forma lenta. La baja tasa de cobertura (15%), permite ubicar al sistema educativo superior en la categoría de sistema de élite, según la clasificación de Claudio Rama (2009), es decir, a pesar de la expansión del sistema en las últimas décadas, continúa siendo un privilegio reservado para personas favorecidas según su posición socioeconómica (CINDA, 2016).

En relación a las posibilidades de acceso, el estudio refleja que para el año 2013, la tasa de asistencia a la educación superior de personas con nivel socioeconómico bajo era de 6.9% contra un 36.2% del nivel socioeconómico alto. Respecto a las desigualdades por área geográfica, la tasa de asistencia en personas de áreas urbanas era de 21% y de 3.2%, para aquellas de zonas rurales. Finalmente, en relación al sexo, persiste la feminización como un rasgo característico del sistema de educación superior actual: la tasa de asistencia masculina era de 10.5% contra un 13.3% de asistencia femenina (CINDA, 2016).

Los estudios sobre el sistema de educación superior coinciden en señalar, y describir, que en Honduras se experimenta un largo proceso de expansión desde las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad. Muchos trabajos muestran evidencias del aumento, tanto del número de instituciones de educación superior como de la matrícula. De igual forma, se constata las dificultades que impiden a muchos jóvenes acceder a dicho nivel educativo, ya que los mejores indicadores de cobertura apenas se acercan al 15%. Sin embargo, las investigaciones, predominantemente descriptivas, carecen de un marco analítico consistente y sólido que permita interpretar, y explicar, la transformación educativa a nivel superior de los últimos años.

Estudios sobre desigualdades sociales

Los lineamientos teóricos que permitirán analizar y reflexionar las desigualdades en el sistema de educación superior de Honduras tienen dos autores referentes: Charles Tilly y Juan Pablo Pérez Sáinz. La propuesta teórica de cada uno de ellos parte de supuestos analíticos comunes que, en términos generales, constituyen una visión que acentúa la influencia del contexto social en la apropiación y distribución de los beneficios sociales, enfatizando que las desigualdades sociales no son naturales sino consecuencia de procesos socioculturales en contextos históricamente situados (Mora Salas, 2004, pp.11-13).

De Charles Tilly se toman algunas ideas expuestas en su texto *“La desigualdad persistente”* publicado en 1998, donde el autor desarrolla conceptos que permiten concebir la desigualdad como un fenómeno estructurado por el cierre social que, en diferentes ámbitos de la vida, determinados grupos de poder construyen para excluir a otros. La perdurabilidad o persistencia de las desigualdades, es posible por el proceso de institucionalización social de categorías pareadas que definen diferenciados niveles de acceso a recursos, servicios o bienes socialmente valorados (Tilly, 1998, p.22).

Para este autor, existen dos mecanismos que permiten establecer la desigualdad entre diferentes pares categóricos: 1) la explotación, que consiste en la extracción de utilidades en los mercados de trabajo, y, 2) el acaparamiento de oportunidades, que consiste en la definición de redes de individuos pertenecientes a un par categórico dominante, que realiza acciones para monopolizar el acceso a determinados recursos (Tilly, 1998, p.23).

El trabajo de Tilly aporta ideas claves para esta investigación. En primer lugar, la noción de la desigualdad como un fenómeno persistente y, por tanto, institucionalizado. En segundo lugar, el concepto de par categórico, definido como relaciones estandarizadas basadas en atributos específicos de un grupo de personas. Finalmente, se rescatará el concepto de acaparamiento de oportunidades, para ser utilizado como un soporte analítico explicativo de las desigualdades persistentes en ámbitos sociales donde sea evidente que el

acceso a determinados recursos depende de la pertenencia a determinadas categorías pareadas.

De Pérez Sáinz se toman como referencia algunas ideas que a lo largo de varios años le han permitido edificar un marco teórico explicativo de las desigualdades en América Latina. Para este estudio se tomarán cuatro textos “*La persistencia de la miseria en Centroamérica. Una mirada desde la exclusión social*”, del 2007, “*Te das hasta que te aguantas... (In) tolerancia hacia las desigualdades de excedente en Centroamérica*”, del 2010, “*Sociedades fracturadas: la exclusión social en Centroamérica*”, del 2012 y “*Mercados y bárbaros. La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*”, del 2014.

Pérez Sáinz, posicionado en el paradigma del monopolio desarrollado por Weber, confiere un lugar central al poder como la categoría de análisis que confiere un carácter relacional a las desigualdades sociales. En este sentido, la exclusión social, entendida como la expresión extrema de desigualdad, resulta de una relación de poder que prefigura diferentes niveles de acceso a los excedentes sociales en diversos ámbitos de la sociedad.

De igual forma, define a los mercados básicos como los espacios donde se disputa y define la capacidad que tiene cada individuo, por categórico o clase social, para generar y apropiarse los excedentes. Así, Pérez Sáinz establece que los mercados básicos son los espacios de disputa de las posibilidades de acaparamiento de oportunidades descrito previamente por Tilly. Por tanto, del trabajo de Pérez Sáinz se tomarán dos conceptos importantes: 1) el de exclusión social, entendida como la expresión extrema de la desigualdad derivada de la disputa por el acceso y monopolio de determinados recursos sociales y, 2) el concepto de mercado básico, definido por el autor como espacios donde individuos, pares categóricos o clases sociales disputan la generación y/o apropiación de excedentes sociales, es decir, son los campos de poder en los cuales se materializa la desigualdad social.

La perspectiva de Pérez Sáinz permite comprender las desigualdades sociales como fenómenos relacionales, estructurados por medio de la institucionalización histórica de

posiciones de privilegio o subordinación de diferentes grupos sociales, articuladas por medio de las asimetrías de poder inherentes a cada uno de ellos.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Transformación de la educación superior

Las transformaciones educativas no se pueden entender al margen del contexto social, internacional o nacional, que las condicionan. Al término del siglo XX, la globalización definió la articulación de procesos económicos, sociales, culturales y políticos que superaban los límites de los Estados nacionales (Ordorika & Lloyd, 2014, p. 129). En dicho contexto, la educación superior constituyó un espacio de disputa entre dos perspectivas que, generalmente, parecen antagónicas y contrapuestas: por un lado, aquella que sostiene que el mercado debe orientar los procesos educativos y sus fines, por otro, una postura que reivindica la educación como una plataforma de interés social, en tanto constituye un medio de inclusión y equidad para toda la población (Montalvo & Villafuerte, 2014, p. 9).

La década de los noventa fue escenario de relevantes discusiones en torno a la educación superior. Organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Fondo Monetario Internacional promovieron una nueva concepción de la educación superior definida como un servicio ostentado y comercializable bajo la lógica del mercado, teniendo como principios rectores y criterios internacionales la competitividad y la calidad (Montalvo & Villafuerte, 2014, p. 9; García Herrera, 2015, p. 81). Por su parte, la UNESCO avanzó hacia una concepción incluyente, conceptualizando la educación como un medio para compensar las asimetrías sociales para así alcanzar una mayor calidad de vida (Montalvo & Villafuerte, 2014, p. 9). Desde entonces, estas dos visiones han tensionado las dinámicas educativas, generando modificaciones en el rol del Estado y una creciente preponderancia de criterios mercantiles.

Según Narváez (2010), la centralidad de la educación superior se debe a que en el contexto actual controlar los mecanismos de producción y distribución del conocimiento pueden definir grandes cambios económicos y sociales. Por esta razón, los Estados deberían asumir la tarea de negociar con diferentes actores las decisiones del ámbito educativo y, a su vez, fomentar la equidad en el espacio académico (p. 4). Sin embargo, la tendencia general conduce a la configuración de un modelo guiado predominantemente por una lógica

económica, que conduce a que los sistemas educativos superiores, en mayor o menor medida según las particularidades de cada caso, estén supeditadas a las demandas del mercado (Gascón & Cepeda, 2003, p. 14).

Por lo anterior, la educación, en tanto fenómeno situado y contextualizado socialmente, se estructura como un sistema en el cual se entretujan relaciones de poder para dirimir la distribución de las credenciales educativas, puesto que las nuevas condiciones y tendencias del mercado laboral a nivel internacional demandan que la fuerza de trabajo posea las competencias, habilidades y destrezas pertinentes y necesarias según las demandas de los diferentes sectores productivos (García et al, 1998, p.321). Al mismo tiempo, las dinámicas educativas se han visto afectadas por la pérdida de derechos sociales debido al debilitamiento estatal en el marco de las sociedades globalizadas. Con esto, se ha generado una reducción de las garantías sociales proveídas por el Estado para relativizar la vulnerabilidad y exclusión social, facilitando la creación y articulación de mercados en espacios educativos antes estatizados (Vite Pérez, 2003, p. 212).

Sin embargo, siguiendo a García et. al (1998), el recurso “credencial educativa” no es simplemente una puerta a mejores puestos de trabajo y, por tanto, mejores ingresos a futuro. La posesión de una credencial educativa es una manifestación de las relaciones sociales institucionalizadas que definen límites a la inclusión o exclusión de diferentes estudiantes, según su pertenencia a determinadas categorías sociales estructurales, entre ellas, género, territorio y clase social, a un espacio central en la asignación de recursos como el educativo.

Como ya se ha señalado, desde la segunda mitad del siglo XX, los sistemas de educación superior ingresaron a un largo proceso de transformaciones. Para Brunner & Ganga (2016), la masificación, y en algunos casos univervalización, de la educación superior fue una respuesta a la creciente demanda de servicios educativos, y de igual forma, la causa de un proceso de diferenciación y diversificación institucional por el lado de la oferta. Pero más allá de esta consecuencia, existen indicadores que manifiestan el peso de la economía como condicionante del rumbo de la educación superior a nivel internacional (p. 18).

Los efectos de la globalización han marcado la orientación general de la educación superior a nivel internacional, generando cambios diferenciados en cada país de forma particular. La tendencia a la disminución del financiamiento estatal, pero sobre todo la adopción de comportamientos orientados por y para el mercado serían evidencia de esto. Así, la creación y difusión de rankings a partir de estándares anglocéntricos, basados fundamentalmente en análisis económicos para fijar criterios de calidad, como la implementación de sistemas de evaluación y acreditación autónomos e independientes de la acción estatal, son instrumentos para el establecimiento de un pensamiento único de calidad, los cuales dejan de lado las necesidades y prioridades específicas de cada institución y sociedad en particular. (Ordorika & Lloyd, 2014, p. 132; García Herrera, 2015, p. 87).

Por lo anterior, la educación superior es un espacio en el cual se distribuyen oportunidades tomando como criterio la competencia, minimizando el valor de la igualdad y permitiendo, en contraposición, una lucha por mejores logros académicos, logros que no son consecuencia exclusiva de los méritos y las capacidades individuales, sino resultado de condicionamientos estructurales que articulan un sistema desigual de distribución de las credenciales educativas. Según Pereyra (2017), los sistemas de educación superior poseen mecanismos de acaparamiento de oportunidades, que operan teniendo como base la pertenencia a estructuras sociales, que una vez institucionalizadas y naturalizadas, permiten organizar la experiencia educativa de cada estudiante en función de sus posiciones objetivas como dominantes o dominados (p. 4).

La contraposición entre lo público y lo privado como criterio de provisión, gestión y desarrollo de la educación superior se ha desdibujado en las últimas décadas. En la actualidad asistimos a un proceso continuo de avance del sector privado y retroceso del sector público, generando con ello la adopción de rasgos que permiten caracterizar a los sistemas educativos de nivel superior como mercados, en los cuales las oportunidades de acceso no se corresponden plenamente con méritos individuales, sino por las posiciones sociales estructurales que sustentan o limitan la capacidad de decisión de cada individuo, todo esto ante la ausencia, cada vez más evidente, del Estado como relativizador de las desigualdades sociales.

2.2 Desigualdad social educativa

La dinámica de los sistemas educativos no puede entenderse de forma autónoma e independiente a las condiciones estructurales generales de la sociedad. Su análisis demanda identificarlos como espacios inmersos y determinados por el contexto social en cada momento histórico. Por tanto, las transformaciones educativas de las últimas décadas únicamente pueden entenderse a la luz de las principales tendencias económicas y sociales impulsadas a nivel internacional.

Pese a que los cambios de la educación superior oscilan entre orientaciones aparentemente contrapuestas (mercado / Estado), a nivel internacional se observa una marcada inclinación a favor de la competencia como criterio definitorio de las oportunidades de acceso a credenciales educativas. La preponderancia de la economía en cualquier ámbito de la vida social ha erosionado la función estatal como medio para la garantía de derechos sociales, con ello, aunque se reconoce la relevancia de la igualdad de oportunidades a bienes y servicios socialmente valorados, dichos oportunidades se relativizan y diferencian en instituciones como la educativa, caracterizada por la adopción de criterios mercantiles para dirimir las posibilidades de acceso a credenciales educativas (Vite Pérez, 2003, p. 211; García, et al, 1998, p. 329).

Las condiciones estructurales de cada sociedad definen los límites que sus miembros tienen para acceder al sistema educativo, segmentando la población según la estructura social imperante, propiciando que algunos grupos acaparen más oportunidades respecto a otros (Sánchez & Rodríguez, 2017, p. 2). De acuerdo a Rambla (2013), el incremento de la cobertura observado en los últimos años no indica si las oportunidades de acceso a credenciales educativas dependen de procesos de acaparamiento de oportunidades por grupos privilegiados, lo que implicaría mayores niveles de desigualdad, o en cambio, es consecuencia de procesos de relativización de las mismas resultado de la aplicación de políticas sociales cuyo objetivo primordial fuera promover el acceso a los sectores sociales más desfavorecidos (p. 103).

La desigualdad social define las condiciones que permiten que unas personas accedan, de forma diferenciada, a los recursos, servicios, bienes y posiciones socialmente valorados (Kerbo, 2003, p. 11). Por tanto, este fenómeno se explica por los mecanismos de producción y apropiación de la riqueza social derivada de las decisiones y acciones de grupos dominantes en perjuicio de otros dominados (Mora Salas, 2004, pp. 12-13). La desigualdad social opera en base a categorías estructurales, es decir, mecanismos de distinción organizados según las normas sociales predominantes, que tienden a perdurar con el paso del tiempo, promoviendo procesos prolongados de cierre o clausura social que incluye y excluye del acceso recursos valorados a cada individuo según su posición en cada sistema categorial (Tilly, 1998, p. 20). Así, el acceso a recursos dependerá de la posición en categorías de género (hombre/mujer), raza (negro/blanco), u otros.

De acuerdo con Tilly (1998), una categoría define un límite que permite diferenciar a un conjunto de actores de otros, por tanto, aglutina actores “semejantes”, los distingue de aquellos considerados “distintos” y define las relaciones sociales estandarizadas entre unos y otros (p. 75). Las desigualdades son construcciones socioculturales que definen procesos persistentes de diferenciación social a favor de grupos específicos y en perjuicio de otros. La disputa entablada entre diferentes individuos, categorías o clases sociales, respecto a un bien o recurso se realiza en ámbitos específicos de la sociedad. Para Pérez Sáinz (2012), la generación y apropiación del excedente social se realiza en mercados básicos, es decir, “ámbitos mercantiles donde se definen las condiciones de producción material de una sociedad capitalista” (p.27). Por tanto, los mercados son espacios de disputa donde se definen los mecanismos de generación y apropiación del excedente social, entendido como bienes o recursos estratégicos para el desarrollo en las sociedades contemporáneas.

Los sistemas educativos se pueden asimilar como estructuras de poder, espacios donde se definen formas específicas de relacionamiento social del cual derivan diferenciados procesos de apropiación de los bienes y recursos socialmente valorados. Dichas relaciones son asimétricas y, por tanto, configuran la edificación de una estructura que confiere más poder y control sobre dichos recursos a grupos privilegiados y dominantes que se traducen en ventajas sociales y, en contraposición, coloca a otros en una posición de desventaja y

subordinación (Pérez Sáinz, 2010, p. 24). De tal forma, la asignación de recursos educativos no responde, necesariamente, a la acción de un sistema meritocrático, sino a la configuración sociohistórica de condicionamientos estructurales que operan como mecanismos diferenciadores de oportunidades.

Pérez Sáinz (2010), sostiene que las relaciones de poder asimétricas características de los mercados no son naturales, son resultado de las interacciones entre individuos que actúan en función de sus posiciones estructurales en la sociedad. Por tanto, el poder dirimido en cada mercado es externo al mismo, no se origina en él, pero refleja las desigualdades estructurales típicas y predominantes en cada sociedad, ya que las posibilidades de apropiación están ampliamente condicionadas por su posición social, así, un mercado es “un ámbito estructurado de posiciones donde distintos tipos de sujetos sociales despliegan su poder confrontándose para imponer sus intereses en términos de las condiciones que posibilitan la generación y apropiación de excedente” (p. 26). Esta reflexión, trasladada al ámbito educativo superior, implicaría que en cada sistema educativo se proyectan las articulaciones estructurales de cada sociedad, reflejando con ello las condiciones de desigualdad predominantes en un momento específico.

Del concepto propuesto por Pérez Sáinz (2010), se debe destacar que no hace referencia estricta y únicamente a la generación y apropiación de riqueza material, sino a la configuración de estructuras diferenciadas de oportunidades de acceso al goce de bienes, recursos y servicios estratégicos en cada sociedad, a partir de los cuales se articula la reproducción, persistencia y profundización de la desigualdad social en un momento histórico determinado, por medio de la posesión de algunos atributos que generan ventajas para algunos grupos respecto a otros. Por lo tanto, las desigualdades no son, en sí mismas, generadoras de riqueza, pero facilitan las condiciones que propician los procesos para su generación y posterior apropiación (Mora Salas, 2009, p. 86).

De igual forma, es necesario remarcar que, si bien en los mercados existe una tendencia al desempoderamiento de algunos sectores, dicho proceso puede ser relativizado por medio del acceso a beneficios sociales que le permitan a la población tener una

participación más activa en la sociedad (Pérez Sáinz, 2012, pp. 11-12). Sin embargo, esto implicaría el reposicionamiento del Estado y su preponderancia, hasta ahora erosionada, frente al mercado.

2.3 Exclusión social educativa

De acuerdo a Pérez Sáinz (2012), la exclusión social es un “proceso de desempoderamiento extremo presente en los mercados básicos que, si no son neutralizados por el acceso a la ciudadanía social, desembocan en situaciones de no participación en dinámicas básicas de pertenencia en la sociedad” (p.26), por tanto, limita las posibilidades reales de individuos o grupos de acceder y controlar recursos estratégicos en cada sociedad.

La desigualdad social extrema, en cualquier mercado, se manifiesta como exclusión social, es decir, como el cierre o clausura de oportunidades que impide el acceso a individuos perteneciente a categorías o clases sociales subordinadas. De acuerdo a Solís (2012), la desigualdad social puede dividirse fundamentalmente en dos tipos: desigualdad de condicionaes (distribución inequitativa de recursos) y desigualdad de oportunidades (grado de acceso a recursos según características heredadas). El primer tipo de desigualdad es una consecuencia de la ausencia de políticas públicas que permitan una nivelación de la base sobre la cual cada ciudanano podría apoyarse para emprenden proyectos biográficos de desarrollo, en cambio, el segundo tipo, es una expresión de la intensidad con la que se reproduce la desigualdad de una generación a otra (pp. 642-643). Por tanto, cualquier forma de exclusión educativa es una consecuencia de formas previas de exclusión social (Jiménez, Luengo, & Taberner, 2009, p. 34).

La desigualdad educativa implica diferenciadas oportunidades de acceso al sistema educativo (Aranda & Hernández, 2017, p. 108). Su expresión más radical es la exclusión educativa, derivada de la interacción entre grupos sociales con diferente poder, proceso en el cual los dominantes definen procesos de cierre o clausura social que se erigen como barreras para los grupos subordinados (Jiménez, Luengo, & Taberner, 2009, p. 27-28). La exclusión educativa puede interpretarse como la situación que impide la participación, y, por tanto,

genera desposesión, en el campo educativo. Es un signo del fracaso social, ya que manifiesta la incapacidad de una sociedad para brindar oportunidades de desarrollo a su población.

De acuerdo con Bracho (2002), en América Latina, la exclusión educativa tiene tres rasgos característicos: 1) la educación es un derecho humano incumplido, 2) se tiende a equiparar el derecho a la educación con el acceso universal escolar y 3) no se discuten los cambios en las mallas curriculares necesarios para ofrecer una formación académica acorde con los cambios sociales y económicos actuales (p. 10). De tal forma, la exclusión educativa es resultado de las reformas sociales fallidas, las cuales han sido incapaces de resolver los problemas de la educación en las últimas décadas (Gaviria & Ospina, 2010, p. 9). Es en este escenario que la ausencia o fracaso estatal abrió las puertas a la intervención privada y, con ello, causó una reconfiguración de las desigualdades educativas.

Todo proceso de exclusión social define un escenario de privación, total o parcial, de las oportunidades de recibir aprendizajes esenciales para el desarrollo tanto individual como social (Escudero, González, & Martínez, 2009, p. 48). Dicho fenómeno es multidimensional: es un fenómeno estructural en tanto persiste a pesar del paso del tiempo, y además, es relativo, ya que las causas y consecuencias de la exclusión educativa pueden variar significativamente de un país a otro (Jiménez, Luengo, & Taberner, 2009, p. 22).

Según Pérez Sáinz (2007), el concepto de exclusión social alude a las siguientes características: 1) comprende el ejercicio de poder de un grupo sobre otro, 2) es la expresión extrema de la desigualdad social, 3) genera procesos de clausura social, 4) es un fenómeno multidimensional y, 5) equivale al debilitamiento de la ciudadanía social. Aunque el concepto de exclusión remite a pensar en términos absolutos de participación o no de determinados recursos sociales, la realidad empírica demuestra que no existen procesos puros y definitivos de este tipo, en cambio, predominan situaciones intermedias y relativas entre los polos extremos inclusión/exclusión que condicionan las posibilidades de acceder a bienes, recursos o servicios socialmente valorados, según la pertenencia a alguna categoría o clase social y su situación como dominantes o subordinadas.

La exclusión social es la contracara de la ciudadanía social, supone, por tanto, la negación de derechos fundamentales, sustentados por iniciativas estatales que mediante el respeto a normas jurídicas faciliten o promuevan la movilidad social. Para Sánchez & Manzanares (2014), el fortalecimiento de la ciudadanía social supondría niveles cada vez mayores de equidad, contexto desde el cual se ampliaría la estructura de oportunidades en dos planos sociales diferenciados pero interrelacionados: el individual y el colectivo, amparados en el principio de justicia e igualdad (p. 14).

El concepto de exclusión social hace referencia a las privaciones estructurales características de los países latinoamericanos, acudiendo para ello a una visión histórica y relacional. De tal forma, la noción de exclusión social permite dar cuenta del desarrollo histórico de las estructuras que han permitido el proceso de acumulación y las desigualdades sociales derivadas de ese proceso, permitiendo dimensionar la exclusión como la forma extrema de la desigualdad social (Pérez Sáinz, 2007).

2.4 Condicionamiento estructurales para la apropiación de oportunidades educativas

La apropiación de oportunidades educativas depende de la capacidad de algunos individuos de monopolizar el acceso a recursos valiosos en la sociedad, apoyándose para ello en la pertenencia a determinadas categorías sociales dominantes. Las condiciones que permiten acaparar oportunidades no solo definen la participación en los mercados, sino los límites a las posibilidades de acceder o no a los mismos, es decir, prefigura mecanismos de inclusión / exclusión social (Tilly, 1998, pp. 23-28).

Para Sánchez & Rodríguez (2017), las sociedades latinoamericanas se caracterizan por las desigualdades sociales inherentes a ellas, desigualdades que se manifiesta en los planos económicos, políticos, culturales y educativos, que facilitan procesos de diferenciación como consecuencia de la estructura de oportunidades que limita o favorece el desarrollo de algunos individuos de acuerdo a su pertenencia a determinadas categorías o clases sociales (p. 2).

La discusión en torno a las desigualdades educativas puede plantearse a partir de dos premisas: el esfuerzo, la capacidad individual y, por tanto, los méritos personales como criterios discriminatorios de los beneficios en este campo o, en cambio, la diferenciación social producto de la coerción ejercida por determinadas estructuras sociales (clases o categorías) sobre cada individuo. De tal forma, la equidad educativa se presentaría cuando las desigualdades observadas obedecen a los méritos individuales y no a los condicionamientos estructurales que limitan o facilitan el acceso, permanencia y egreso de cualquier nivel del sistema educativo (Bolaños & Rodríguez, 2016, p. 3).

Por su parte, Rambla (2013), afirma que no existe sustento empírico para aceptar que el logro estudiantil esté condicionado, exclusivamente, por las cualidades cognitivas de cada estudiante, de hecho, este autor sostiene que no existen diferencias cognitivas entre personas de diferentes estratos sociales, pero si existe una relación entre las características económicas y culturales de origen de cada estudiante y sus posibilidades de tener éxito en la vida escolar (p.103).

El acaparamiento de oportunidades educativas opera de forma explícita o implícita como mecanismo de selección de los estudiantes que acceden a determinados espacios escolares, constituyendo criterios restrictivos que pueden conllevar a la monopolización de determinadas oportunidades educativas por parte de estudiantes pertenecientes a categorías estructurales dominantes (Rambla, 2013, p. 104). Por tanto, la expansión de la cobertura en educación superior observada en las últimas décadas no necesariamente ha representado una reducción de los obstáculos enfrentados por muchos estudiantes para acceder al sistema educativo, permanecer en él y, finalmente, obtener las credenciales que le permitan ocupar un puesto de trabajo mejor remunerado en el futuro (Sánchez & Rodríguez, 2017, p. 3). Si bien la cantidad de personas matriculadas ha aumentado sostenidamente, este no ha sido un proceso totalmente democrático y equitativo, ya que la pertenencia de clase social, así como los condicionamientos territoriales y de género, siguen ejerciendo un peso significativo en la distribución de oportunidades en los espacios educativos.

2.4.1 Condicionantes sociales de clase

El esquema de estratificación de cada sociedad condiciona las oportunidades de desarrollo de cada persona, en tanto constituye un entramado de fuerzas sociales que sistemáticamente estructuran el curso vital de una sociedad en su conjunto o de un individuo en particular. De tal forma, los antecedentes de clase influyen en las posiciones que cada individuo puede llegar a ocupar en la sociedad, en sus oportunidades de educación, de inserción laboral y de obtención de mayores ingresos (Kerbo, 2003, pp. 4-9).

El concepto de clase social hace referencia a condiciones perdurables en una sociedad que definen un acceso diferencial a los recursos derivados del poder y las múltiples posibilidades que este confiere. Si bien el marxismo clásico concebía las clases a partir del antagonismo entre propietarios de capital y medios de producción en contraposición a los propietarios de la fuerza de trabajo, en la actualidad se reconoce que existen más recursos capaces de otorgar poder en una sociedad, entre ellos poseer una credencial educativa que permita desempeñar puestos de trabajos valorados en los mercados laborales (Portes & Hoffman, 2003, p. 9).

La noción de clase social contiene ideas claves de la tradición marxista: conflicto, privilegio y explotación. De tal forma, una clase estaría conformada por un conjunto de personas que comparten posiciones similares en la estructura social e intereses económicos y políticos comunes en un contexto determinado (Portes & Hoffman, 2003; Kerbo, 2003). Los criterios que permitirían diferenciar una clase de otra serían las posiciones estructurales de cada persona en tres niveles: la estructura ocupacional, las estructuras de autoridad y la estructura de propiedad (Kerbo, 2003, p. 12). De tal forma, la clase social se define en relación al mercado de trabajo, el tipo de ocupación desempeñada por cada persona, su situación como propietario o no propietario, y, finalmente, la posibilidad de ejercer una posición de autoridad desde posiciones estructurales altas.

Uno de los rasgos distintivos de las clases sociales en América Latina es que un número significativo de la población se ha insertado al mercado por medio de actividades económicas informales, es decir, actividades que no están reguladas legalmente, lo que les

condena a desarrollarse, en términos productivos, en condiciones de franca marginalidad. Según Portes y Hoffman (2003), la desarticulación típica de las sociedades latinoamericanas se explica por la imposibilidad de alcanzar relaciones de producción plenamente capitalistas, esto consecuencia de la coexistencia simultánea de distintas formas de producción (p.10). Los mismos autores señalan que las clases dominantes se definen en función de su capacidad para controlar los recursos claves, estratégicos y necesarios para ejercer poder en los mercados (Portes & Hoffman, 2003, p. 13), así, la pertenencia a una clase dominante facilitaría acceder a una mayor cantidad de beneficios sociales en oposición a las limitaciones que se enfrentarían al pertenecer a clases subordinadas.

El entorno social influye en el nivel educativo que puede lograr una persona, en términos generales la clase social opera como un mecanismo definitorio del acceso a credenciales educativas (CIDE, 2008, p. 14; Martínez García, 2014, p. 450), esto debido a que el origen socioeconómico delimita las opciones efectivas y, por tanto, las posibilidades de elección y éxito en los destinos académicos de cada individuo (Villa Lever, 2016, p. 52).

Como ya se mencionó, los sistemas de educación superior constituyen campos de poder en los cuales se construyen barreras que condicionan las oportunidades de ascenso social de cada estudiante. De acuerdo a Breen & Goldthorpe (citado en Fernández Mellizo-Soto, 2015, p. 14), la influencia de la clase social en el logro educativo se manifiesta en dos niveles: 1) en el rendimiento educativo resultado de la formación académica previa y 2) las decisiones educativas tomadas por los alumnos en los distintos niveles académicos. La pertenencia de clase social, si bien puede influir proporcionalmente en la calidad de la educación recibida por un estudiante, también supone tomar decisiones de acuerdo al contexto socioeconómico familiar, favorable o no, desde el cual se realiza un análisis o balance que puede estimular a una persona a cuestionar cuan rentable puede ser continuar sus estudios académicos en niveles cada vez más altos.

En contraposición a los planteamientos liberales, los cuales centran su foco de análisis en las diferencias individuales como elementos definitorios de la desigualdad de oportunidades, el contexto socioeconómico define el marco de acción de cada sujeto y, por

tanto, sus posibilidades reales de formación académica. La estructura de clases sociales opera como un sistema de diferenciación de oportunidades educativas, es decir, las clases sociales son ámbitos en los que se disputa el poder de producción y apropiación de recursos, entre ellos los recursos educativos (Medellín, 2009, p. 269).

De acuerdo a Rodríguez (2016), los sistemas de educación son un reflejo, y al mismo tiempo mecanismos de reproducción, de la estructura de desigualdad imperante en cada sociedad (p. 171). En la actualidad, los sistemas educativos son un espacio clave para la perpetuación de las diferenciadas oportunidades de apropiación y distribución de riqueza en múltiples ámbitos sociales, mediante el establecimiento de barreras al acceso a credenciales educativas, cuyas expresiones más radicales se observan en la medida que avanza hacia niveles más altos de los sistemas de educación, siendo el nivel de educación superior el más desigual de todos.

La función de los sistemas educativos como reproductores de la desigualdad social se constata en la escasa variación de la pertenencia de clase social de los estudiantes que alcanzan las credenciales de mayor calificación. Las oportunidades de acceso a mejores niveles de formación académica están mediadas por las oportunidades de decisión que el escenario socioeconómico de clase permite en cada caso concreto.

El concepto de clase social remite a estudiar las causas de dicha desigualdad, las relaciones de poder que sustentan y configuran el conflicto entre grupos sociales, así como las expectativas de vida de cada individuo en función de su pertenencia social de clase (Portes & Hoffman, 2003, p. 9). Para Kerbo (2003), los sistemas de estratificación, en cualquiera de sus enfoques paradigmáticos o teóricos, dan cuenta del proceso de institucionalización de la desigualdad social, en otras palabras, configuran el sistema de relaciones de poder en cada sociedad a partir de las cuales se determina qué recursos, bienes y servicios recibirá cada quién y, a su vez, define los parámetros que legitiman y justifican los criterios para establecer por qué se distribuyen de esa forma y no de otra (p. 12).

El peso de la clase social en el sistema de educación superior es tal que, a pesar de la expansión observada en las últimas décadas, las desigualdades de acceso por pertenencia de clase persistían, por tanto, el aumento de la cobertura no representa, necesariamente, procesos sostenidos de relativización de las diferenciadas oportunidades que permitieran el acceso a la formación superior indistintamente de su posición en la estructura de clases de cada sociedad (Fernández Mellizo-Soto, 2015, p. 157). Si bien el crecimiento de la educación superior ha sido notable, esto no ha representado un cambio significativo de las oportunidades educativas por pertenencia de clase, lo que se refleja en un mayor acaparamiento relativo de credenciales educativas a nivel superior por parte de grupos privilegiados en comparación con aquellos de segmentos sociales bajos (Rivas, 2008, p. 127; Langa Rosado & Río Ruiz, 2013, p. 72).

Lo anterior permite afirmar que la pertenencia de clase social de cada individuo define sus posibilidades de acceso a una credencial educativa. Las posiciones ocupadas en los espacios educativos reflejan la posición estructural de cada persona en el sistema laboral, su carácter como propietario o no de medios de producción y, finalmente, su nivel de autoridad en el proceso productivo.

2.4.2 Condicionantes sociales de género

La feminización de la educación superior representa un avance en la igualdad de derechos en las sociedades contemporáneas, sin embargo, la masificación de la presencia de la mujer en los espacios universitarios no está exenta de formas específicas de desigualdad entre las mujeres; así como al desplazamiento de la desigualdad intercategorial hombre/mujer predominante en décadas pasadas en los sistemas de educación superior, hacia otros ámbitos de la vida social, entre ellos el mercado de trabajo (Buquet, 2016, p. 28).

La discusión sobre la presencia femenina en espacios educativos debe entenderse en el marco del sistema de organización social y del orden de género derivado de este. La modificación de la distribución de las oportunidades educativas en beneficio de las mujeres no puede entender únicamente desde los cambios en la estructura de oportunidades

educativas a nivel superior, sino en el contexto social general de cada país (Buquet, 2016, p. 32). Así, aunque a nivel educativo se observa un incremento de la presencia femenina, esto no ha generado mayor participación de la mujer en espacios de poder y decisión (Palermo, 1998, p. 96).

Por su parte, según Formichella & Ibáñez (2014), el género, en tanto condicionante estructural de las oportunidades educativas, es uno de los rasgos distintivos de la inequidad en los sistemas de educación. Esta idea es reforzada por Marrero (2006), quien sostiene que la expansión de la matrícula femenina a nivel superior, si bien es un fenómeno global, no resultó en mayores niveles de igualdad laboral y económica entre hombres y mujeres (p. 48). Por esto, aunque la feminización ha sido consecuencia de la democratización de los estudios superiores, cuyos beneficios han alcanzado a la población en general (Palermo, 1998, p. 97), y si bien las mujeres acceden en mayor medida a credenciales educativas superiores, esto no implica una posterior inserción laboral exitosa, desplazando la desigualdad intercategorial hombre/mujer del espacio académico superior al mundo del trabajo, campo en el cual se siguen reproduciendo las desigualdades heredadas del pasado.

Además, si bien los datos muestran que los sistemas educativos han mostrado una marcada tendencia hacia la feminización de la matrícula, dicho proceso no puede interpretarse como la superación absoluta e irreversible de la desigualdad de género en materia educativa. De acuerdo a Oliveira (2007), si bien la feminización muestra una reducción de las brechas de género en la matrícula educativa, dice muy poco respecto a las diferencias generadas al interior de cada grupo, es decir, pone en cuestión el surgimiento de nuevas formas de desigualdad intracategoriales.

Pérez Sáinz (2010), siguiendo a Fitoussi & Ronsavallon (1997), sostiene que las desigualdades pueden manifestarse por medio de procesos de diferenciación en las oportunidades, que personas de la misma categoría social, enfrentan para acceder a recursos, materiales o simbólicos, en la sociedad (p.28). Esto permitiría cuestionar si la feminización de la matrícula refleja la incorporación de las mujeres en los sistemas educativos equitativamente o, en cambio, expresa un proceso de reconfiguración de las desigualdades y,

por tanto, nuevos acoplamientos interseccionales respecto a otros condicionamientos estructurales como la clase social o ubicación territorial, cuya consecuencia sería mayores oportunidades de acceso a credenciales educativas superiores de forma diferenciada según segmentos privilegiados específicos de la población femenina.

Por su parte Solís (2013), distingue dos tipos de desigualdades que condicionan las transiciones educativas. En primer lugar, las desigualdades verticales, es decir, aquellas que permiten identificar la diferenciación social entre un nivel educativo y otro. En segundo lugar, las desigualdades horizontales, que permiten dar cuenta de la diferenciación en un mismo nivel educativo. Así, la feminización de la matrícula educativa, particularmente de la educación superior, reflejaría una reconfiguración intra categorial de las desigualdades asociada a nuevos acoplamientos estructurales, que, si bien han permitido la reducción de las desigualdades verticales entre un nivel educativo y otro, no explica la reducción de las mismas observadas dentro de cada nivel educativo. Por tal razón, la feminización muestra un aumento de la cobertura, pero no refleja, necesariamente, que dicho beneficio sea equitativo para todas las mujeres indistintamente de su pertenencia de clase o ubicación territorial (p. 67).

Estas apreciaciones permitirán relativizar los avances en la reducción de las desigualdades de género a nivel de educación superior, ya que si bien la expansión observada en el país, al igual que en el resto de la región, se debió al aumento de las oportunidades de incorporación de sectores antes desfavorecidos, esta no dejó de estar condicionada social y económicamente (Sánchez, 2016). Por lo tanto, las brechas de género no pueden entenderse al margen de variables de clase o territorio, que producen que la feminización universitaria también sea un reflejo de las desigualdades estructurales propias de nuestra sociedad, negando de esta forma la existencia de equidad de género plena a nivel de educación superior (Cadena & Sánchez, 2014, p. 85).

El incremento de la participación femenina en educación superior representa un avance en el proceso de democratización de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, el mismo no ha garantizado equidad entre las mujeres, ya que persisten y se reproducen los

mecanismos de acaparamiento de oportunidades según las interrelaciones con las posiciones sociales de clase y territorio, condicionando el acceso a los espacios educativos según la ubicación estructural como dominantes o subordinadas.

2.4.3 Condicionantes sociales territoriales

Finalmente, un último condicionante estructural que define las oportunidades de acceso a credenciales educativas es el territorio, en tanto constituye una dimensión de la vida social generada por múltiples acciones a nivel político, económico y cultural, a partir de los cuales se producen y reproducen condiciones para el acaparamiento de oportunidades de desarrollo individual y colectivo según la región o lugar de residencia (Llanos-Hernández, 2010, p. 217). El territorio define un espacio de disputa por el poder, por medio de la pertenencia o posición en categorías dominantes que facilitan una mayor capacidad de acaparamiento de bienes y servicios (Steinberg, Fridman, & Meschengieser, 2013, p. 3).

De acuerdo a Muñoz & Muñoz (2013), las desigualdades educativas también pueden explicarse como una expresión de las diferencias territoriales que marcan posibilidades de obtener mayor poder y, por ende, mayores ingresos, oportunidades de acceso a servicios básicos como educación, salud y vivienda; así como reconocimiento social (p.2). De igual forma, Pérez-Martínez (2016) considera que un rasgo distintivo de las sociedades contemporáneas es, precisamente, que se definen por la interconexión de territorios geográficos con niveles de desarrollo desigual, siendo las zonas rurales las que, generalmente, experimentan las condiciones más precarias respecto al nivel de desarrollo urbano o nacional (p. 104).

Este tipo de desigualdad se explica por medio de la definición de patrones territoriales que configuran las estructuras de oportunidad favorables en las zonas urbanas respecto a las rurales. Por su parte Bolaños & Rodríguez (2016) consideran que como consecuencia de esto, problemas educativos típicos de los países latinoamericanos como el abandono escolar y los elevados índices de estudiantes con edades superiores a las previstas según cada nivel educativo se presentan de una forma exacerbada en las zonas rurales, situación que vuelve

más complejo el escenario respecto al contexto nacional, ya que si bien se han observado mejoras en la cobertura, esta continúa siendo insuficiente para garantizar a los estudiantes de zonas rurales el ejercicio pleno del derecho a la educación (p. 7).

Entre los factores que condicionan el acceso y la permanencia en el sistema educativo, según la pertenencia u origen territorial urbano/rural, se pueden mencionar: la falta de oferta educativa en las áreas rurales, condiciones de contexto muchos más dramáticos en la sociedad rural respecto a la urbana (particularmente los elevados niveles de pobreza extrema y relativa), una diferencia significativa en la provisión de insumos (infraestructura, mobiliario y equipo) entre zonas rurales y urbanas, formación docente deficiente e insuficiente en cantidad en los espacios rurales y baja calidad de la educación recibida en zonas rurales respecto a las urbanas (Bolaños & Rodríguez, 2016, pp. 8-11).

La organización social del territorio expresa las diferencias acumuladas históricamente que definen qué segmentos poblacionales acceden a recursos sociales, por tanto, opera como un mecanismo de control y regulación de la equidad y la justicia social (Mesias, 2017, p. 11). De acuerdo a la CEPAL (2015), en América Latina la desigualdad territorial se ha manifestado de dos formas: en primer lugar, a través de sostenidos procesos de concentración de la economía y de la población; y, en segundo lugar, por las marcadas diferencias en la calidad de vida de los pobladores de territorios urbanos y/o rurales (p. 17). Esto ha propiciado formas dispares de distribución de bienes y servicios entre las zonas o regiones desarrolladas y aquellas atrasadas (Aché Aché, 2013, p. 180). La principal consecuencia es la configuración de estructuras de oportunidades diametralmente opuestas, con una clara tendencia favorable a las áreas urbanas.

Las desigualdades territoriales se configuran en torno a ciertos mecanismos, entre ellos: las marcadas diferencias de las estructuras económicas y productivas, los procesos emigratorios de personas jóvenes con mayor capital humano desde zonas rurales a urbanas, y la presencia de mayor desarrollo institucional en las regiones urbanas respecto a las rurales (CEPAL, 2015, pp. 22-24). Esta matriz territorial de la desigualdad, resulta de la interconexión de territorios geográficos con diferentes niveles de desarrollo, lo que provoca

bajos niveles de calidad de vida y bienestar en la población rural, generando dificultades de acceso a servicios, entre ellos el sistema de educación superior (Iturra-González & Soto-Fuentes, 2013, p. 154; Pérez-Martínez, 2016, p. 104).

Por tanto, el territorio es un producto de los diversos procesos históricos y sociales acumulados, que permiten el reconocimiento de relaciones de poder que condicionan los proyectos de vida de la población según la pertenencia a un espacio geográfico, social y económico determinado (Pérez & Venturini, 2011, p. 4). La desigualdad territorial expresa las diferenciadas oportunidades de empoderamiento y, con ello, de acceso a bienes y servicios estratégicos, como la educación superior, en el contexto de un esquema de desarrollo específico, y de la capacidad de intervención del Estado para relativizar las desigualdades por medio del fortalecimiento ciudadano, lo que permitiría a cualquier individuo oportunidades de acceder a recursos importantes independientemente de su ubicación geográfica territorial (González, 2011, p. 1).

Como se ha descrito a lo largo de esta sección, las transformaciones de los sistemas de educación superior a nivel internacional terminaron por orientar su dinámica interna a la luz de los cambios económicos, políticos y sociales del momento. Esto provocó una tendencia hacia la configuración de una nueva concepción de la educación bajo la lógica del mercado en el contexto de la globalización neoliberal. Dicho proceso permitió la expansión de la educación superior, por un lado, incrementando la demanda de servicios educativos superiores que empujaron el aumento de la cobertura, y por otro, el crecimiento de la oferta por parte de las instituciones de educación superior. Sin embargo, esto no ha implicado la reducción o relativización de las desigualdades de acceso a credenciales educativas.

El diferenciado acceso a titulaciones profesionales o académicas en el nivel superior no puede ser explicado exclusivamente desde el principio meritocrático esgrimido desde posturas liberales. La capacidad de acaparamiento de oportunidades está fuertemente condicionada por la posición social estructural de clase, género y territorio. En tal sentido, todo sistema de educación superior es un espacio en el que se reproducen las desigualdades propias de la sociedad a la que pertenece.

En el contexto de las sociedades contemporáneas, la educación superior constituye un espacio en el que disputa la apropiación de credenciales educativas, que operan como mecanismos de movilidad social ascendente; constituyendo un proceso de reafirmación de los privilegios heredados por los grupos dominantes en contraposición a las limitadas posibilidades de ascenso social de los sectores subalternos.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

El propósito de esta sección es presentar los lineamientos metodológicos que permitieron abordar el problema de investigación previamente definido. Para ello, se incluyen los siguientes apartados: fundamento epistemológico del estudio, alcance de la investigación, diseño de la investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos, técnicas de procesamiento y análisis de datos y, finalmente, el cronograma de actividades que orientó el desarrollo y logro efectivo del estudio.

3.1 Fundamento epistemológico

En sociología ha existido un debate clásico entre dos posturas epistemológicas antagónicas, por un lado, la acción social y, por otro, la estructura social, cada una ofrece esquemas analíticos contrapuestos para explicar cuáles son y cómo se producen las principales dinámicas en un contexto social determinado. Por un lado, las posturas accionalistas asumen que los fenómenos sociales deben ser explicados a partir de las acciones autónomas de individuos que persiguen intereses particulares según sus propios sentimientos o pasiones; de tal forma, las estructuras serían una consecuencia manifiesta de los resultados de dichas acciones individuales. Por otro, las corrientes estructurales sostienen que existen fuerzas sociales que coaccionan la acción individual, determinando con ello el derrotero de las acciones emprendidas por cada individuo ante situaciones concretas, eliminando el carácter volitivo de la acción social (Beltrán, 2005).

De igual forma, y en correspondencia con lo expresado anteriormente, según Salles (2001) los debates sociológicos han establecido un vínculo entre las acciones sociales y la dimensión microsocia, por un lado, y, las estructuras sociales y la dimensión macrosocia, por otro. En el primer caso, el actor es definido como un ser creativo, consciente y capaz de configurar un sentido para orientar sus acciones, en el segundo caso, la mirada se enfoca en las dinámicas de las dimensiones institucional y colectiva de la realidad social. Por lo tanto, ambas nociones son útiles para describir observables empíricos en diferentes facetas de la vida social y, a su vez, constituyen constructos analíticos que orientan el estudio social (Salles, 2001).

Esta investigación ofrece una perspectiva macro estructural, la que permitió explicar cómo las transformaciones históricas que se han experimentado en el sistema de educación superior de Honduras, ha derivado en desigualdades educativas resultantes de la pertenencia a determinadas categorías sociales (condicionamientos estructurales), que han limitado o facilitado el acceso a credenciales educativas en dicho nivel. Por lo tanto, el estudio nos condujo hacia la indagación del objeto de investigación desde su esfera objetiva, tomando como referencia datos estadísticos de los Censos de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística de los años 2001 y 2013.

3.2 Alcance de la investigación

Esta investigación es de carácter explicativo, ya que pretendía determinar si existe una relación de causalidad entre las variables implicadas en este objeto de estudio (María & Íñiga, 2007). El marco metodológico se definió en relación a dos grupos de variables, que se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2.1. Variables de estudio

VARIABLES INDEPENDIENTES	VARIABLE DEPENDIENTE
<p>Condicionamientos estructurales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condicionamientos de género • Condicionamientos territoriales. • Condicionamientos de clase. 	<p>Desigualdades educativas a nivel superior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdades de acceso a credenciales educativas a nivel superior.

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, el estudio busca determinar la relación de causalidad, es decir, definir hasta qué punto los condicionamientos estructurales de género, territorio y clase social de los estudiantes, explican las diferenciadas posibilidades de acceso a credenciales educativas en el nivel de educación superior (Rodríguez, 1996, p. 85).

3.3 Enfoque de investigación

El diseño de investigación es cuantitativo. Se sustentó en la cuantificación y utilización de información estadística que permitió generar una visión de gran escala de las desigualdades educativas en el nivel superior. Así, el diseño facilitó la construcción de una visión estructural del fenómeno de las desigualdades educativas a nivel superior en las primeras décadas del siglo XXI (Mejía, 2000).

El estudio es longitudinal, los datos recolectados permitirán inferir cómo ha variado el nivel de determinación de las desigualdades de acceso a credenciales educativas a nivel superior según su posición respecto a los condicionamientos estructurales de género, territorio y clase durante dos años de estudio: 2001 y 2013. La unidad de análisis la constituyen las personas registradas en los Censos de Población y Vivienda correspondientes para cada uno de los años mencionados, con edades superiores a los 18 años, 3,093,107 personas en el primer año y 4,753,013 en el segundo.

El método de investigación es estadístico. La selección del método está orientada, en primer lugar, por las fuentes de información, que en este caso son secundarias: bases de microdatos de dos censos realizados por el INE y, en segundo lugar, porque el objetivo era crear una visión longitudinal de las desigualdades educativas a nivel superior desde una concepción estructural.

Cuadro 3.3.1. Características de la investigación

Características	Tipología
Enfoque de investigación	Cuantitativo
Alcance de investigación	Explicativo
Tipo de investigación	Longitudinal
Método	Estadístico

Fuente: elaboración propia.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La selección de las técnicas de recolección de datos más precisas y pertinentes depende del nivel de medición de las variables de estudio. En la tabla siguiente se presenta la información detallada de cada una de ellas:

Cuadro 3.4.1. Operacionalización de variables

Variable	Dimensión	Definición conceptual	Operacionalización	Nivel de medición
Condicionamientos estructurales	Condicionamiento de género	Par categórico que establece una distinción estructural entre hombres y mujeres (Tilly, 1998).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Masculino ▪ Femenino 	Nominal
	Condicionamiento territorial	Par categórico que establece una distinción estructural entre individuos de zonas urbanas y rurales (Tilly, 1998).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Urbano ▪ Rural 	Nominal
	Condicionamiento de clase social	Posiciones estructurales de cada persona según las estructuras: ocupacional y de propiedad (Kerbo, 2004).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase alta ▪ Clase media ▪ Clase baja 	Nominal
Desigualdades en educación superior	Acceso a credenciales educativas a nivel superior	Diferenciado acceso a un título de educación superior según la posición en los diferentes condicionamientos sociales estructurales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accedió. ▪ No accedió. 	Nominal

Fuente: elaboración propia.

Dado el alcance de la investigación y el nivel de medición de las variables de estudio, se utilizará una técnica estadística que permita determinar relaciones de causalidad entre variables cualitativas dicotómicas. En este caso se empleará una regresión logística. Esta técnica se divide en dos tipos de acuerdo a las características de la variable dependiente. Cuando la variable dependiente es politómica, es decir, admite varias categorías de respuesta, es útil la regresión logística multinomial. En cambio, cuando la variable dependiente es dicotómica y sólo admite dos posibles respuestas, se puede implementar la regresión logística binaria (De la Fuente, 2011).

En este estudio la variable dependiente, desigualdades en educación superior, se operacionalizó como una variable categórica binaria, la cual puede asumir dos posibles respuestas: 1) accedió a credenciales educativas a nivel superior y 2) no accedió a variables educativas a nivel superior. Por tal razón, se utilizará una regresión logística binaria que permita determinar la relación de causalidad entre los condicionamientos estructurales de los individuos y las desigualdades de acceso a credenciales en el último nivel educativo.

De tal forma, el género, el territorio y la clase social de los estudiantes, son las variables predictoras, a partir de las cuales se estableció que tan condicionada socialmente se encuentra una persona para acceder a credenciales educativas a nivel superior en cada uno de los años seleccionados.

Cuadro 3.4.2. Técnica estadística

Técnica	Características
Regresión logística binaria	<ul style="list-style-type: none"> - Se utiliza cuando la variable dependiente es cualitativa dicotómica. - Se puede utilizar cuando se presentan diversas variables independientes, siempre que las mismas sean categóricas binarias. - Permite determinar la probabilidad de ocurrencia de una variable dicotómica dependiente ante la presencia de n variables dicotómicas independientes.

Fuente: elaboración propia.

3.5 Procesamiento y análisis de datos

Para la aplicación de la regresión logística binaria se requiere que cada variable, dependiente o independiente, sea reconvertida como una variable categórica binaria para su posterior procesamiento en el Software Estadístico SPSS 23. Las variables predictoras condicionamiento de género y condicionamiento territorial pueden trabajarse directamente con la información disponible en los Censos de Población y Vivienda del 2001 y 2013. Las posibles respuestas en cada caso serían los siguientes:

Cuadro 3.5.1. Variables: género y territorio

Condicionamiento de género	Condicionamiento territorial
Dimensión de la variable	Dimensión de la variable
Masculino	Urbano
Femenino	Rural

Fuente: elaboración propia

Por su parte, la variable clase social debe construirse tomando como criterio la información disponible en la fuente de información consultada, procurando la mayor consistencia teórica posible. Tomando como referencia la tradición marxista de los estudios sobre clases sociales, el primer rasgo empírico y distintivo de esta categoría es la propiedad sobre los medios de producción, información que aparece registrada en los Censos de Población y Vivienda bajo la variable categoría ocupacional. De tal forma, esta construcción analítica de las clases sociales tomó como referencias dos elementos: 1) la categoría ocupacional, que permite distinguir a propietarios y no propietarios, 2) la ocupación, para precisar la inserción productiva de los no propietarios (Vega, 2009).

Cuadro 3.5.2. Criterios de construcción de la variable clases sociales

Criterio	Aplicación analítica
Categoría ocupacional	Distingue propietarios y no propietarios.
Ocupación	Precisa inserción productiva y distingue entre propietarios y no propietarios.

Fuente: elaboración propia con base en Vega (2009).

A partir del cruce entre dichas variables se estableció la distinción entre las personas propietarias y no propietarios para las ocupaciones a un dígito registradas en ambas bases de datos. El resultado fue la creación de la siguiente variable recodificada:

Cuadro 3.5.3 Cruce de variables categoría ocupacional y ocupación (Censos 2001 y 2013)

Variable recodificada	
1	Directores y gerentes propietarios
2	Directores y gerentes no propietarios
3	Profesionales y técnicos propietarios
4	Profesionales y técnicos no propietarios
5	Personal de apoyo administrativo propietarios
6	Personal de apoyo administrativo no propietarios
7	Comerciantes y vendedores propietarios
8	Comerciantes y vendedores no propietarios
9	Pequeños propietarios del sector primario
10	Obreros del sector primario
11	Pequeños propietarios del sector servicios
12	Obreros del sector servicios no propietarios
13	Pequeños propietarios del sector industrial
14	Obreros industriales no propietarios
15	Inactivos ⁴

A partir de la recodificación descrita previamente se definieron las clases sociales alta, media y baja. De acuerdo a Kerbo (2003), las clases sociales se definen según la posición estructural de cada persona en tres dimensiones: la estructura ocupacional, las estructuras de autoridad y la estructura de propiedad. Por tanto, la ubicación de cada sujeto en una u otra clase social dependerá de su situación en el mercado laboral, de su carácter como propietario o no de medios de producción y, finalmente, la capacidad de

⁴ Personas de 10 años o más que no tenían empleo, negocio o finca, pero tampoco estuvieron activos en la búsqueda de un empleo ni trataron de establecerse como cuenta propia: jubilados, pensionados, estudiantes que no trabajan, personas dedicadas a quehaceres domésticos.

decisión respecto al resto de sujetos, es decir, su nivel de autoridad. Los grupos incluidos en cada clase social se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 3.5.4. Clases sociales: propuesta analítica

Clasificación	Grupos incluidos
Clase alta	<ul style="list-style-type: none"> • Grandes propietarios: incluye a directores y gerentes propietarios. • Directores y gerentes (alta burocracia): conformada por directores y gerentes no propietarios.
Clase media	<ul style="list-style-type: none"> • Medianos propietarios: conformada por profesionales y técnicos propietarios, personal de apoyo administrativo propietario y comerciantes y vendedores propietarios. • Profesionales y técnicos (mediana burocracia): incluye a profesionales y técnicos no propietarios. • Pequeños propietarios: pequeños propietarios de los sectores primario, industrial y servicios.
Clase baja	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeños comerciantes: contiene a comerciantes y vendedores no propietarios. • Obreros (sector primario, industrial y servicios): incluye a trabajadores de los sectores primario, industrial y servicios no propietarios.

Fuente: elaboración propia con base en IIS-UCR. Censos de Población y Vivienda (2001 y 2013).

La clase alta está conformada por los grandes propietarios (directores y gerentes propietarios) y los individuos que forman parte de la alta burocracia (directores y gerentes no propietarios), este segmento lo componen aquellas personas que ocupan los puestos de mayor jerarquía y autoridad en el mercado laboral. Por su parte, la clase media está configurada por: a) medianos propietarios (profesionales y técnicos propietarios, personal de apoyo administrativo propietarios y comerciantes y vendedores propietarios), b) profesionales y técnicos no propietarios (mediana burocracia) y c) pequeños propietarios (pequeños propietarios del sector primario, pequeños propietarios del sector secundario y pequeños propietarios del sector terciario). Finalmente, la clase baja está compuesta por:

a) pequeños comerciantes (comerciantes y vendedores no propietarios) y b) obreros de los sectores primario, secundario y terciario; es decir, personas que ocupan los puestos más bajos en la estructura laboral, no poseen medios de producción y, de igual forma, no tienen capacidad de ejercer autoridad sobre otros en el proceso productivo.

Finalmente, como ya se ha mencionado, el procesamiento de la información estadística en SPSS 23, requiere la asignación de valores binarios para cada una de las variables. La siguiente tabla resume los valores que permitirán el análisis y tabulación de cada variable.

Cuadro 3.5.5. Construcción de variables binarias

Variable	Dimensión de la variable
Condicionamiento de género	Masculino
	Femenino
Condicionamiento territorial	Urbano
	Rural
Condicionamiento de clase social	Clase alta
	Clase media
	Clase baja
Desigualdades de acceso	Accedió a credenciales a nivel de educación superior
	No accedió a credenciales a nivel de educación superior

Fuente: elaboración propia.

La información estadística de los Censos de Población y Vivienda de 2001 y 2013 requerida para esta investigación se procesó con el Software Estadístico SPSS 23. Previamente se realizó una revisión y organización de las bases de datos, las mismas fueron depuradas y, finalmente, tabuladas. Posterior al procesamiento de los datos, se procedió a la verificación del valor de corte de cada modelo de regresión logística binaria, sus porcentajes de acierto y los coeficientes B y Exp (B). El primer coeficiente indica la dirección de la relación entre la variables dependiente e independiente, en cambio, el segundo indica la fortaleza de la relación entre las variables: entre más se aleje de 1 “más fuerte” será la relación entre la variable independiente y la dependiente.

CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL

4.1 Escenario internacional

La transición hacia la globalización neoliberal definió el rumbo de diferentes esferas de la vida social. En ese contexto se presentaron debates en torno al camino a seguir en materia de desarrollo a nivel mundial. Las posturas más diametralmente opuestas oscilaron entre la tendencia definitiva hacia el libre mercado o, en cambio, el replanteamiento de estrategias que reivindicaran el papel del Estado como elemento articulador del desarrollo en todas sus dimensiones.

Desde la mitad del siglo XX, los sistemas de educación superior se expandieron y, en el marco de las sociedades del conocimiento, pasaron a ocupar una posición central en los esquemas de desarrollo internacionales. En dicho período, los sistemas de educación superior a nivel mundial experimentaron profundos cambios, cuyos efectos serían de diversa intensidad en cada región y en cada país del globo. Esto motivó el diseño e implementación de iniciativas internacionales orientadas a la resolución de los problemas más apremiantes en la educación superior. De acuerdo a Alcántara (2006), tres procesos simultáneos delimitaban el nuevo escenario internacional: 1) la expansión cuantitativa de los sistemas de educación superior, 2) su diversificación, tanto a nivel institucional como de oferta educativa y 3) las restricciones financieras, cada vez mayores, resultado de los ajustes que enfrentaban muchas economías a nivel mundial (p.17).

La educación, y en particular la educación superior, no estuvo exenta de las nuevas tensiones arrojadas al cierre del siglo pasado. La década de los noventa fue escenario de la delimitación de dos visiones que, a pesar del paso del tiempo, gozan de plena vigencia en la actualidad. Desde entonces, la agenda de los organismos internacionales ha sido fundamental para establecer las líneas de acción de las instituciones de educación superior en el plano internacional, según dos concepciones de la educación sustancialmente diferentes: como un bien público o como un bien privado.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación superior debía ser concebida como un servicio público, por tanto, si bien era responsabilidad de diversos actores involucrados, le atribuía mayor responsabilidad a los gobiernos y Estados (UNESCO, 2009, p. 2). Para esta organización, el Estado era el llamado a moderar y regular los intereses en pugna en el proceso educativo (López, 2005, p. 7).

De acuerdo a la UNESCO (1998), se debe entender por educación superior cualquier tipo de estudios, ya sea de formación profesional o para la investigación, que se realice en una etapa posterior al nivel de educación secundario; el mismo podrá ser impartido por universidades u otros centros debidamente acreditados por cada Estado (p. 19). Además, amparándose en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el cual estipula que el acceso a la educación superior debe ser igual para todas las personas según sus méritos individuales, rechazaba cualquier forma de discriminación por “la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas” (UNESCO, 1998, p. 2)

Para el año 1998, la UNESCO desarrolló en París la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, bajo el nombre “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”. Las discusiones del momento definían la existencia de múltiples procesos que marcaban un contexto complejo para el desarrollo de la educación superior : a) una tendencia a la mundialización a nivel económico, social, político y cultural, b) una tendencia democratizadora y de fortalecimiento de los Estados de derecho, c) un notable desarrollo de la ciencia y la tecnología, d) deterioro acelerado del medio ambiente, e) incremento de la exclusión social, f) movimiento de profesionales y g) conflictos armados (UNESCO, 1998, pp. 12-13). En dicho escenario, discutir el futuro de la educación superior revestía mucha relevancia social, en tanto se le reconocía como fuente de los conocimientos requeridos para dar respuestas certeras a los principales problemas del mundo contemporáneo.

La noción de la educación superior entendida como servicio público implicaba atribuirle un rol central en la construcción de sociedades más equitativas, justas, solidarias y

libres; todo esto a través del aumento del acceso basado en el mérito, la renovación de los sistemas de educación superior y el fortalecimiento de su vínculo con la sociedad por medio del mundo laboral (UNESCO, 1999, p. 1). Así mismo, esta organización consideraba que las instituciones de educación superior debían gozar de plena autonomía en la toma de decisiones, esto a pesar de sugerir la diversificación de sus fuentes de financiamiento (UNESCO, 1999, pp. 7).

Por su parte, el Banco Mundial abanderó una postura distante respecto a la UNESCO. En materia educativa argumentaba se debía priorizar el gasto público en los niveles básicos y medios; en cambio, sugería mayor participación privada en el financiamiento de la educación superior (Alcántara, 2006, p. 25). La estrategia propuesta por este organismo financiero internacional se resumía en los cuatro puntos siguientes:

1. Fomentar mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas, mediante la creación de instituciones no universitarias y universidades privadas.
2. Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, de esta forma las instituciones de educación superior privadas pueden ayudar a controlar los costos derivados del crecimiento de la matrícula y, a su vez, permitiría ampliar la oferta educativa y la cobertura, por medio de incentivos fiscales al sector privado.
3. Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior a través de tres iniciativas: 1) establecer un marco coherente de políticas que faciliten el funcionamiento de las instituciones públicas y privadas 2) mayor apoyo en los incentivos y mecanismos orientados al mercado para aplicar las políticas (por ejemplo, becas y préstamos a estudiantes, estimular la creación de instancias de acreditación de la calidad educativa) y 3) garantizar mayor autonomía administrativa de las instituciones públicas.
4. Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad, orientando los esfuerzos en mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación y adaptando la formación superior a las demandas del mercado (Banco Mundial, 1994, pp. 4-12).

En la actualidad, ambos organismos continúan ejerciendo influencia en la definición y ejecución de políticas en los sistemas de educación superior. La diferencia más notoria entre sus posicionamientos está referida a la concepción de la educación como un bien público (para la UNESCO) o un bien privado (para el Banco Mundial). En cada caso, la consecuencia es la identificación del Estado o el mercado como los responsables de proveer dicho servicio.

Más allá de los condicionantes contextuales descritos anteriormente, era evidente que los sistemas de educación superior se encontraban en un significativo proceso de expansión desde la década de los cincuenta del siglo pasado.

Tabla 4.1.1 Tasa bruta de matrícula (%) en educación superior a nivel mundial (1965-1995)

Región / Países	1965	1975	1985	1995
Mundo	9 %	14 %	13%	18%
África Subsahariana	1 %	1 %	2%	3 %
Asia Oriental y el Pacífico	5 %	5 %	4 %	7 %
Asia Meridional	4 %	7 %	8 %	6 %
Europa y Asia Central	9 %	14 %	13 %	32 %
América Latina y el Caribe	4 %	13 %	16 %	18 %
Oriente Medio y Norte de África	3 %	7 %	11 %	15 %
Países de ingresos bajos y medios	4 %	7 %	7 %	10 %
Países de ingresos altos	20 %	33 %	37 %	58 %

Fuente: elaboración con base a Banco Mundial (2000, p. 124).

Si bien la expansión de los sistemas de educación superior fue una constante en casi todo el mundo, el ritmo de crecimiento fue distinto en cada región. Para 1965, los países de ingresos altos tenían una tasa de matrícula de 20% y para 1995 alcanzó el 58%. En contraste, los países de ingresos bajos y medios experimentaron un crecimiento más lento; que representó un avance desde el 4 % al 10 % en el mismo período. En todas las regiones fue

notable el incremento de la matrícula, siendo Europa y Asia Central las de mayor crecimiento (23 %) seguida por América Latina y el Caribe (14 %) (Banco Mundial, 2000, p. 45).

Tabla 4.1.2 Tasa bruta de matrícula (%) en educación superior a nivel mundial (1999-2010)

Región	1999	2004	2007	2010
Mundo	18 %	24 %	26 %	29 %
Estados árabes	19 %	21 %	22 %	24 %
Europa central y del este	39 %	54 %	62 %	66 %
Asia Central	19 %	25 %	24 %	24 %
Asia del este y el Pacífico	13 %	23 %	26 %	29 %
América Latina y el Caribe	21 %	28 %	34 %	41 %
América del Norte y Europa del oeste	61 %	70 %	70 %	76 %
Asia del sur y del oeste	--	11 %	11 %	17 %
África Subsahariana	4 %	5 %	6 %	7 %

Fuente: UNESCO (2006, 2009 & 2012)

La tendencia descrita durante la segunda mitad del siglo XX se profundizó hacia el cambio de milenio. La tasa bruta de matrícula mundial pasó de 18 % en 1999 a 29 % en 2010. La región con el menor nivel de cobertura a lo largo de dicho período fue África Subsahariana, que apenas alcanzó la cifra de 7 % en 2010. En contraste, las dos regiones que habían alcanzado la universalización en el acceso a educación superior (tasa bruta mayor a 50 %) eran Europa Central y del Este con 66 % y América del Norte y Europa del Oeste con 76 %, ambas estimaciones para el año 2010. Por su parte, debe destacarse el notable crecimiento experimentado en América Latina y el Caribe, ya que para 1999 contaba con una tasa de 21 % y llegó al 41 % en el 2010, duplicando en un par de décadas los niveles de matrícula en educación superior (UNESCO, 2006, p. 128; UNESCO, 2009, p. 136; UNESCO, 2012, p. 128).

Según Segrera López (2008), la transformación de la educación superior en América Latina comprende una serie de rasgos distintivos: a) incremento de la matrícula b) aumento del número de instituciones de educación superior, c) aumento de la presencia del sector privado y d) persistencia de la desigualdad en el acceso. Cada uno de estos procesos se presentó con diferente profundidad en cada país (p. 274)

Desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad, la región participó de la expansión, tanto institucional como del acceso a este nivel educativo, así como de la profundización de la privatización del sector y la configuración de mecanismos estructurales que han impedido a la población acceder en forma equitativa a la educación terciaria.

Tabla 4.1.3 Instituciones universitarias en América Latina

Año	Número de instituciones
1950	75
1975	335
1985	450
1995	812
2000-2002	1213

Fuente: elaboración propia con base en López Segrera (2008, p. 278) & García (2007)

Para 1950, América Latina contaba con 75 instituciones universitarias y para comienzos del siglo XXI el número aumentó hasta 1,213. En total, el sistema universitario creció 16 veces en la segunda mitad del siglo pasado (García, 2007 & López Segrera, 2008, p. 278). En las últimas décadas la cantidad de instituciones de educación superior siguió en aumento, entre los años 2000 y 2017 se crearon cerca de 2,300 instituciones de educación superior, y una oferta aproximada de 30,000 nuevos programas académicos (Ferreyra et al, 2017, p. 8).

Tabla 4.1.4. Número de instituciones de educación superior públicas y privadas en América Latina (1995 - 2002)

	1995			2002		
	No	Público (%)	Privado (%)	No	Público (%)	Privado (%)
Total de instituciones de educación superior	5438	46.3%	53.7%	7514	34.9%	65.1
Universidades	812	39.3%	60.7	1213	30.8%	69.2

Fuente: elaboración propia con base en García (2007, p. 84).

La expansión del sistema fue desigual entre el sector público y el privado. De acuerdo a García (2007) del total de instituciones de educación superior registradas en 1995, el 53.7 % eran privadas y llegó al 65.1 % entre los años 2000 y 2002. En el caso específico de las universidades la tendencia fue similar ya que el sector privado representó el 60.7 % y 69.2 %, respectivamente. En las primeras décadas del siglo en curso la dinámica entre el sector público y el privado siguió el mismo curso, ya que la mayoría de las instituciones de educación superior creadas entre los años 2000 y 2013 fueron privadas (Ferreyra et al, 2017, p. 12).

Tabla 4.1.5 Número total de estudiantes en educación superior en América Latina

Año	Número de estudiantes
1950	267,000
1970	1,640,000
1980	4,930,000
1990	7,350,000
2000	11,500,000
2005	15,293,181

Fuente: Segrera López (2008).

Además de la expansión institucional, en América Latina ha sido notable el constante incremento de la matrícula universitaria. De acuerdo a Segre López (2008), para 1950 el número de estudiantes era 267,000, para el año 2000 alcanzó el valor de 11,500,000 y para el 2005 se contaban 15,293,181. Sin embargo, como se señaló previamente, la transformación de la educación superior ha sido acompañada de un proceso de privatización, que ha generado una presencia cada vez mayor de ofertantes privados de servicios educativos terciarios; así como una diversificación de la naturaleza de las instituciones, antes predominantemente universidades, ahora colegios universitarios, institutos u otros. De igual forma se modificaron las formas de financiamiento, generando un repliegue del Estado y un posicionamiento de los sectores privados (pp. 272-278).

El crecimiento de la educación superior no ha representado una reducción de las desigualdades de acceso por causas geográficas, económicas, sociales, de género o étnicas. La consecuencia ha sido la jerarquización y diferenciación de oportunidades de enseñanza, que en contraste con el aumento de la demanda han derivado en formas singulares de desigualdad social (UNESCO, 1998, p. 19).

En este marco histórico, la educación, como otras dimensiones de la vida social, se ha transformado bajo la lógica del proceso globalizador. A partir de la década de los ochenta la relación Estado-Universidad-Sociedad se redefinió por medio de políticas estatales que pretendían articular los sistemas de educación superiores nacionales a las demandas del contexto global. (Corti, Oliva, & De la Cruz, 2015).

Lo anterior ha implicado la puesta en escena de diversos actores institucionales a lo largo del período de estudio. En un primer momento la educación terciaria suponía una relación entre el Estado, las instituciones públicas y las privadas. Sin embargo, en los noventa comenzaron a ejercer un peso considerable en las decisiones tomadas a nivel regional algunos organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial, agencias de evaluación y acreditación de la calidad, y organismos internacionales especializados en educación como la UNESCO (Rama, 2005).

Las tendencias observables a nivel mundial han tenido su correlato en los sistemas de educación superior de América Latina: expansión y diversificación institucional, crecimiento de la matrícula y la readecuación del papel desempeñado por diferentes actores, públicos y privados, en la provisión y gestión de instituciones terciarias, siendo el rasgo más distintivo el impulso del sector privado, y con él de la lógica mercantil como la racionalidad predominante.

El aumento de la participación privada se corresponde con la incapacidad estatal para garantizar el acceso, en cantidad y calidad, a la educación superior. La consecuencia de la disminución de las regulaciones y protección por parte del Estado ha quebrado cualquier iniciativa de compensación social en beneficio de sectores desfavorecidos. Por lo que, las oportunidades de alcanzar un título de educación superior, actualmente, están fuertemente condicionadas por las posiciones sociales estructurales heredadas por cada persona.

4.2 Transformación de la educación superior en Honduras

A lo largo de este período, el Estado renunció, en diferente magnitud en cada caso, a la responsabilidad de brindar las oportunidades de acceso al sistema de educación superior. Desde entonces asistimos a una etapa en la cual la formación superior ha sido apropiada por agentes y grupos privados y explotada bajo criterios comerciales. (Ibarra Colado, 2012). Ahora, la universidad se rige por los cambios generados en el mercado y no por las finalidades que históricamente dieron sentido a la universidad tradicional (Massé Narváez, 2008).

De acuerdo a Pérez (2014), los principales cambios que enfrentó la educación superior en América Latina fueron los siguientes: a) reducción del gasto público en educación superior, b) evaluación y acreditación de los programas de estudio como garantía de la calidad académica, y c) privatización de la educación. Cada una de estas medidas obedecía a un esfuerzo transnacional por homologar los sistemas de educación superior, cuya principal

consecuencia ha sido un paulatino pero sostenido proceso de mercantilización, cuyos efectos sociales se han manifestado en el aumento progresivo de desigualdades sociales educativas.

En Honduras, al igual que muchos países de la región, también se observaron dichos cambios, sin embargo, con matices que es necesario señalar. A partir de la década de los noventa el sistema de educación superior de Honduras experimento dos procesos simultáneos que marcarían su transformación: 1) el aumento de la cobertura y 2) la expansión y diversificación de la oferta educativa.

Tabla 4.2.1. Cobertura neta de la población de 18-24 años en el sistema de educación superior de Honduras (1991-2011).

Año	Población estimada de 18 - 24 años	Matrícula	% de cobertura
1991	711,273	44,158	6.2 %
2001	770,814	99,928	13 %
2011	1,103,726	173,995	15.8 %

Fuente: Zelaya (2012).

Uno de los aspectos favorables que experimentó el sistema de educación superior de Honduras a lo largo de este período, fue el incremento de la cobertura neta a nivel nacional de personas con edades comprendidas entre 18 y 24 años. Las cifras pasaron de 6.2% en 1991 a 15.8% en el 2011. Esto representó un aumento de la matrícula de 44,158 personas en 1991 a 173,995 en 2011, es decir, un incremento de 129,837 matriculados. Sin embargo, como se describirá más adelante, este incremento de la matrícula universitaria ha beneficiado en mayor medida a las instituciones privadas.

La transformación de la educación superior en Honduras data de la década de los ochenta, de las 20 universidades que conforman el sistema de educación superior nacional actualmente, 17 se crearon a partir del año 1986. Las primeras tres universidades fueron la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (1847), la Universidad José Cecilio del Valle (1978) y la Universidad de San Pedro Sula (1978); las primeras dos con sede en la capital del

país; la última en la zona norte. Todas estaban localizadas en zonas urbanas. Con el paso del tiempo, la descentralización de la educación superior ha sido notable y para el año 2011 el total de las universidades contaba con 59 sedes a nivel nacional (Zelaya, 2012, p. 355).

Cuadro 4.2.2 Instituciones de educación superior de Honduras según tipo y año de creación

Institución	Tipo	Año de creación
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	Pública	1847
Universidad José Cecilio del Valle (UJCV)	Privada	1978
Universidad de San Pedro Sula (USPS)	Privada	1978
Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC)	Privada	1986
Seminario Mayor Nuestra Señora de Suyapa (SMNSS)	Privada	1988
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)	Pública	1989
Universidad Tecnológica de Honduras (UTH)	Privada	1992
Universidad Católica de Honduras (UNICAH)	Privada	1992
Escuela Agrícola Panamericana (EAP)	Privada	1994
Universidad Nacional de Agricultura (UNA)	Pública	1994
Escuela Nacional de Ciencias Forestales (ESNACIFOR)	Pública	1994
Centro de Diseño Arquitectura y Construcción (CEDAC)	Privada	1996
Instituto Superior de Educación Policial (ISEP)	Pública	1996
Universidad Cristiana Evangélica “Nuevo Milenio” (UCEM)	Privada	2001
Universidad Metropolitana de Honduras (UMH)	Privada	2002
Universidad Cristiana de Honduras (UCRISH)	Privada	2004
Instituto Superior Tecnológico “Jesús de Nazareth” (ISTJN)	Privada	2004
Universidad Politécnica de Honduras (UPH)	Privada	2005
Universidad de Defensa de Honduras (UDH)	Pública	2005
Universidad Politécnica de Ingeniería (UPI)	Privada	2005

Fuente: Dirección de Educación Superior. UNAH. 2018.

Al igual que los demás países de la región en Honduras también creció la participación de actores privados, ahora el 30% de las universidades son públicas y el 70% son privadas. Del total de instituciones de educación superior del país, el 95 % fueron creadas entre 1978 y el año 2005.

Tabla 4.2.3. Honduras: universidades presentes por departamento a nivel nacional

Departamento	Número de sedes de centros de educación superior	Instituciones públicas		Instituciones privadas	
		F	%	F	%
Atlántida	6	2	33.3 %	4	66.7 %
Colón	2	0	0.0 %	2	100 %
Comayagua	9	3	33.3 %	6	66.7 %
Copán	7	2	28.6 %	5	71.4 %
Cortés	14	2	14.3 %	12	85.7 %
Choluteca	6	2	33.3 %	4	66.7 %
El Paraíso	4	2	50.0 %	2	50.0 %
Francisco Morazán	15	4	26.7 %	11	73.3 %
Gracias a Dios	0	0	0.0 %	0	0.0 %
Intibucá	3	1	33.3 %	2	66.7 %
Islas de la Bahía	1	0	0.0 %	1	100.0 %
La Paz	1	0	0.0 %	1	100.0 %
Lempira	3	1	33.3 %	2	66.7 %
Ocotepeque	0	0	0.0 %	0	0.0 %
Olancho	6	3	50.0 %	3	50.0 %
Santa Bárbara	2	1	50.0 %	1	50.0 %
Valle	0	0	0.0 %	0	0.0 %
Yoro	9	1	11.1 %	8	88.9 %
Total	88	24	27.3 %	64	72.7 %

Fuente: elaboración propia.

En la actualidad, las 20 instituciones que conforman el sistema de educación superior de Honduras cuentan con 88 sedes distribuidas en 15 departamentos. Del total de sedes 24 (27.3 %) pertenecen a instituciones públicas y 64 (72.7 %) son privadas. Francisco Morazán y Cortés son los departamentos con mayor número de sedes 15 y 14 respectivamente. En la mayoría de los casos la oferta privada supera a la pública ampliamente, las excepciones son El Paraíso, Olancho y Santa Bárbara, ya que en ellos la provisión está dividida en 50 % para cada sector. Además, es necesario señalar que en Gracias a Dios, Ocotepeque y Valle no hay presencia de ninguna institución de educación superior.

Como se ha señalado, uno de los rasgos distintivos de la transformación de los sistemas de educación superior en el mundo ha sido la reducción del financiamiento estatal. De acuerdo a Zelaya (2012), este problema también se ha presentado en el caso hondureño.

Tabla 4.2.4. Presupuesto de las universidades estatales de Honduras en relación al Presupuesto General de la República (%).

Años	Total	UNAH	UPNFM	ESNACIFOR	ENA/UNA
1981	3.42	3.42	--	--	--
1991	3.15	2.77	0.38	--	--
2001	4.17	3.10	0.84	0.13	0.10
2011	4.46	3.73	0.53	0.04	0.15
Promedio	3.80	3.26	0.58	0.09	0.12

Fuente: Zelaya (2012).

Según el artículo 161 de la Constitución de la República de Honduras, la UNAH debe recibir al menos el 6% del Presupuesto General del Estado, sin embargo, las estadísticas de la Secretaría de Finanzas (2012) reflejan que esta institución ha recibido un promedio de 3.26% de dicho presupuesto entre 1991 y 2011. De igual forma se debe destacar la reducción de la transferencia dirigida a la UPNFM, de 0.84% en el 2001 a 0.53% en el 2011 y de ESNACIFOR de 0.13% a 0.04% en los mismos años. La única universidad estatal que mostró un incremento en su presupuesto es la UNA, de 0.10% a 0.15%. En Honduras, para el año

1981 el presupuesto estatal asignado a la educación superior era de 3.42% y para el 2011 de 4.46%, un incremento de 1.04 % entre dichos años; período en el cual la matrícula en educación superior tuvo un repunte significativo (Zelaya, 2012, p. 360).

De acuerdo la Dirección de Educación Superior de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, la principal fuente de financiamiento de las instituciones privadas es el pago de sus estudiantes, aunque también reciben fondos de empresas privadas nacionales e internacionales estos no son significativos (DES-UNAH, 2018, p. 48).

Además de la asignación presupuestaria, otro aspecto relevante son los procesos de evaluación y acreditación como garantía de la calidad académica, mediante la creación de instituciones públicas y privadas especializadas en desempeñar dicha tarea. Según González & Santamaría (2013), el principal objetivo de estos organismos es establecer un estándar de calidad en la enseñanza desde el cual sea posible evaluar el desempeño de cada institución de educación superior y, por tanto, que la formación de profesionales esté acorde con las demandas de la sociedad del conocimiento y del volátil mercado laboral del mundo globalizado.

En la región centroamericana esta tendencia se concretó con la creación del Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES), dependiente del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), institución que ha sido responsable de definir los criterios que orientan los cambios en las universidades de la región (Calderón, 2011). Del total de universidades hondureñas únicamente tres pertenecen al CSUCA: 1) Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2) Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y 3) Universidad Nacional de Agricultura (DES-UNAH, 2018, p. 60).

En el año 1998, el CSUCA creó el Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES), cuya responsabilidad es trabajar continuamente en la evaluación de la calidad en las universidades miembros del organismo centroamericano:

“El proceso de evaluación de la calidad aborda las diferentes dimensiones o componentes del proceso de educación superior que se desarrolla en las universidades: currículo, docentes, estudiantes, gestión universitaria, egresados, empleadores, investigación y vinculación universidad-sociedad o extensión.” (Calderon, 2011, p. 88)

La aprobación de la evaluación para la mejora continua permite seguir el proceso de acreditación de la calidad por medio del Consejo Centroamericano de Acreditación. En el 2010 se creó el Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES), entidad con capacidad de gestión técnica, administrativa y financiera autónoma para garantizar el respeto a sus resoluciones (Calderon, 2011, p. 88).

En cambio, las universidades privadas se han vinculado a los procesos de acreditación y evaluación de la calidad como miembros de AUPRICA. En el caso específico de la Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC), también ha incursionado en procesos de aseguramiento de la calidad en el Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración (CLADEA), la Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina (AFEIDAL) y the Association to Advance Collegiate School of Business (AACSB). Además, la Universidad Católica de Honduras (UNICAH) desde el año 2003 estableció el Sistema de Gestión de Calidad según las Normas Internacionales de Gestión de Calidad ISO 9001:2008 (DES-UNAH, 2018, pp. 60-61). En consonancia con las exigencias planteadas por la dinámica internacional, las instituciones de educación superior han incursionado en procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad, asumiendo estándares internacionales como criterios para la definición de políticas internas, que les garanticen un lugar en la sociedad del conocimiento y el mundo laboral en el contexto de la globalización.

Por otra parte, una característica definitiva de los cambios generados en los sistemas de educación superior es la marcada inclinación hacia la privatización de los servicios. El proceso de privatización indica el nivel de participación del sector público en la provisión de servicios educativos superiores. En tal sentido estos fenómenos deben ser analizados en dos

dimensiones: 1) diversificación de las instituciones de educación superior, es decir, número de IES públicas y privadas, y, 2) matrícula a nivel superior según tipo de establecimiento.

Tabla 4.2.5. Evolución de las instituciones públicas y privadas de educación superior en Honduras (1981-2010)

Período	Total	Públicas	Privadas
1981-1990	6	2	4
1991-2000	7	3	4
2001-2010	7	1	6
Total	20	6	14

Fuente: Zelaya (2012).

Desde 1990 hasta la actualidad se crearon 14 universidades: 10 privadas y 4 públicas. Actualmente, de las 20 universidades que forman el sistema de educación superior de Honduras, 14 (70 %) son privadas y 6 (30 %) son públicas. Esto indica que la expansión del sistema ha favorecido el incremento de la provisión privada de servicios educativos a nivel superior. Esto muestra que en el caso hondureño se ha asistido a un proceso de privatización de la provisión y oferta de servicios educativos a nivel superior.

Tabla 4.2.6. Matrícula por naturaleza y constitución de los centros de educación superior en Honduras (1991-2011)

Naturaleza del centro	Años					
	1991	%	2001	%	2011	%
Públicos	40,853	92.5	79,903	80	105,393	60.6
Privados	3,305	7.5	20,025	20	68,602	39.4
Total	44,158	100	99,928	100	173,995	100

Fuente: Zelaya (2012).

En contraste, la matrícula continuó siendo predominantemente pública. El porcentaje de matrícula total a nivel superior se ha modificado sustancialmente. Para el año 1991 el

92.5% de los estudiantes universitarios de Honduras estaban matriculados en una institución pública, esa cifra se redujo al 80% en el 2001, y para el 2011 el valor era de 60.6% del total de la matrícula universitaria nacional (Zelaya, 2012, p. 356). Esto demuestra que en Honduras, si bien a nivel institucional se ha experimentado un aumento de los ofertantes privados, la demanda del servicio continúa siendo cubierta por centros de educación superior públicos. Sin embargo, es necesario señalar que el comportamiento de los datos indica una tendencia hacia el aumento de la matrícula privada.

La descripción del sistema de educación superior de Honduras realizada hasta aquí nos permite reconocer cambios significativos en las últimas décadas. La transformación de la educación superior es un proceso desarrollado paulatinamente, el cual tiende hacia el incremento de la presencia de elementos mercantiles propios del sector privado, reflejo de las corrientes internacionales, lo que implica un cambio en su concepción, antes entendida como un bien público y ahora como un bien o servicio transable bajo las leyes de la oferta y demanda del mercado.

De acuerdo a Verger (2008) dicho proceso se manifiesta en tres dimensiones fundamentales: 1) *liberalización* del “mercado de la educación superior”, de tal forma que se modifiquen el control estatal por medio de reformas o creación de marcos jurídicos y legales que abran espacios para la competencia entre oferentes públicos y privados, dejando en manos de la población (demandantes) la elección del mejor centro para realizar estudios superiores, 2) *privatización*, es decir, permitir y favorecer la participación de actores privados en la educación superior, y 3) *comercialización*, compra y venta, nacional e internacional, de los “productos” del sistema educativo terciario. Esto supone una transición desde un estadio de regulación estatal hacia otro en con mayor presencia privada, lo que genera que la educación sea concebida como otro producto más susceptible de ser comprado y vendido bajo el amparo de la lógica mercantil, generando con ello un ensanchamiento de las brechas de acceso y egreso según la pertenencia de clase social, género, etnia, geografía u otros.

La liberalización consiste en desregular los sistemas de educación superior, antes monopolizados por el Estado, para abrir espacio a la competencia entre “proveedores”

educativos tanto públicos como privados, dejando abierta la posibilidad de “elegir” la opción más favorable de acuerdo a la necesidad de cada usuario/cliente. En Honduras, el antecedente de liberalización de la educación superior se registró con la emisión de la Ley de Universidades Particulares del año 1978, ya que la misma abrió la posibilidad de crear universidades con ánimos de lucro que compiten con las instituciones públicas por mayores cuotas de matrícula. Como se describió previamente, en ese año se crearon dos universidades privadas: la Universidad José Cecilio del Valle y la Universidad de San Pedro Sula, marcando con ello el inicio de la expansión del sistema y el peso, cada vez mayor, de las instituciones privadas respecto a las públicas.

Las medidas de liberalización educativa preparan el campo para la privatización; facilitando “la transferencia de los medios de producción del sector público al privado” (Verger, 2013). En este sentido, la privatización se presenta como un incremento de la “provisión privada de servicios educativos” sin que esto represente una disminución de la oferta de las instituciones públicas. Por lo tanto, la privatización no supone ausencia de la participación estatal en los sistemas de educación superior, sino un cambio en el papel del Estado, el cual renuncia a su función como garante de este derecho universal y asume un rol como facilitador de la creación de mercados educativos competitivos (Verger, 2013). En Honduras, el proceso de privatización se refleja en el incremento del sector privado en dicho nivel educativo; como se ha señalado, actualmente, de las veinte universidades que conforman el sistema de educación superior 14 son privadas y 6 públicas; en total, 17 fueron creadas a partir de la década de los ochenta (Zelaya, 2012). Sin embargo, es necesario destacar que a pesar del aumento de la cantidad de universidades privadas, la matrícula en educación superior continuó siendo mayoritariamente pública.

Finalmente, la última etapa de la mercantilización de la educación es la comercialización. En esta, la educación superior se concibe como un proceso productivo, del cual derivan productos que serán ubicados en el mercado para generar ganancias a los centros universitarios. La comercialización se puede presentar de dos formas, generando productos para su inserción en el comercio exterior o generando condiciones para la inversión extranjera directa en el sector educativo terciario nacional (Verger, 2013). La Universidad Tecnológica

Centroamericana (UNITEC), fundada en 1986, es un ejemplo del segundo mecanismo de comercialización ya que forma parte de uno de los consorcios de empresas educativas más grandes del mundo, Laurete Universities, empresa estadounidense propietaria de una red de 67 universidades alrededor del mundo. Cabe señalar que, aunque este sea el único ejemplo de comercialización vía inversión extranjera directa en el sector de educación superior, en Honduras, al igual que México y Costa Rica, el marco normativo permite que las universidades privadas sean gestionadas por sociedades anónimas con fines de lucro, las cuales tienen las mismas obligaciones fiscales que cualquier otra sociedad anónima lucrativa del país, por ejemplo, el pago de impuestos sobre la renta (Rama, 2012, pp. 67-70).

El discurso del “mercado libre” en la organización de la dinámica de la educación terciaria condicionó al Estado en el proceso de creación de instituciones de educación superior, ahora con una importante influencia privada, subordinadas a las leyes del mercado dada la ausencia de regulaciones estatales (Rama, 2005). Su consecuencia es la exacerbación de las desigualdades sociales que impiden un acceso, permanencia y graduación equitativos de nuestras universidades, afectando un amplio sector de la población de nuestro país.

La transformación de la educación superior ha sido un fenómeno global con matices locales. En forma general ha supuesto la expansión del número de instituciones, el aumento de la matrícula, la diversificación del financiamiento y la persistencia de las desigualdades sociales que condicionan el acceso de millones de personas. En Honduras se observa un fenómeno similar, siendo evidente el incremento del número de instituciones de educación superior desde la década del ochenta del siglo pasado y el incremento de la cobertura (5.8 % en 1985 y 15.8 % en 2011). Pero, a pesar de ello, el elemento distintivo es que aún con el incremento de la presencia de centros de estudio privados, la matrícula continúa siendo pública, pero con una clara tendencia decreciente.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

5.1 Modelo de regresión logística binaria

En esta sección se presentan los condicionantes generales y más relevantes que explican el acceso a credenciales educativas de nivel superior en Honduras. Como ya se señaló, la técnica estadística utilizada fue una regresión logística binaria, cuyas variables independientes eran: 1) clase social (alta, media y baja), 2) territorio (urbano, rural) y 3) género (masculino, femenino); y la variable dependiente fue el grado académico universitario.

Tabla 5.1.1 Valor de corte y porcentaje de aciertos de los modelos de regresión

Año	Valor de corte	Porcentaje de aciertos
2001	0.500	94.2
2013	0.500	91.2

Fuente: elaboración propia.

Para cada año de estudio se realizó un modelo de regresión logística binaria. Es necesario señalar que ambos modelos fueron altamente significativos ($P= 0.000$), el valor de corte fue de 0.500 para cada año, es decir, que los casos con valores inferiores a este tenían menos probabilidad de acceder al grado académico universitario y aquellos que lo sobrepasaban poseían mayor probabilidad de alcanzar un grado académico superior. Finalmente, el porcentaje de aciertos en ambos modelos fue significativamente alto 94.2 % en 2001 y 91.2 % en 2013.

Tabla 5.1.2 Resumen de los modelos de regresión logística binaria

Año	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
2001	0.137	0.381
2013	0.142	0.315

Fuente: elaboración propia.

Para el año 2001, el R cuadrado de Cox y Snell fue de 0.137 y el R cuadrado de Nagelkerke de 0.381. Para el segundo año de estudio los valores fueron de 0.142 y 0.315 respectivamente.

Tabla 5.1.3 Modelo de regresión logística binaria para los Censos 2001 y 2013

Variablen / Año	2001		2013	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Territorio urbano	1.986	7.287	1.152	3.166
Género masculino	-0.108	0.897	-0.527	0.590
Clase social alta	3.261	26.087	2.253	9.516
Clase social media	2.849	17.263	2.538	12.650
Constante	-5.452	0.004	-3.783	0.023

Fuente: elaboración propia.

La técnica estadística utilizada permite esbozar el perfil de los hondureños que logran culminar su formación universitaria. El coeficiente B es el coeficiente del modelo de regresión y permite predecir el resultado (variable dependiente), en este caso acceso a credencial educativa de nivel superior, a partir de las variables independientes (clase social, género y territorio). Por su parte, el valor Exp (B), muestra el riesgo multivariado, esto es el peso relativo de cada variable independiente para alcanzar el resultado previsto.

Seguendo la Tabla 5.1.3 se observa que para el año 2001 las variables más significativas para explicar el acceso a un título de educación superior en Honduras eran la pertenencia a las clases alta y media, y, de igual forma, la procedencia de zonas urbanas. De estas, la que mayor peso explicativo mostraba era la clase social alta, por tanto, entre más alto el origen de clase mayores eran las probabilidades de acceder a una credencial educativa superior. Respecto a las variables territoriales, la condición urbana era más significativa que la rural. Finalmente, el comportamiento de la variable género demostró que, estadísticamente, la condición masculina era más significativa, pero el valor negativo de su

coeficiente B representa una relación inversa respecto a la variable resultado, por tanto, la condición masculina tenía menor peso explicativo respecto a la condición femenina.

Para el año 2013, las variables significativas fueron las mismas. Sin embargo, la condición más relevante fue la clase social media. Se mantuvo la preponderancia de las zonas urbanas versus las rurales y, finalmente, disminuyó el peso relativo de la condición masculina respecto a la femenina.

Por lo tanto, se puede afirmar que en general, el perfil de las personas que acceden a una credencial educativa de nivel superior depende de la pertenencia a las siguientes condiciones: tener un origen de clase social medio o alto, residir en zonas urbanas y, en correspondencia con la tendencia internacional la condición masculina dejó de definir el acceso a un título académico a nivel superior.

De tal forma, las tres variables independientes permiten explicar las posibilidades de acceso a credenciales educativas de nivel superior, reafirmando la hipótesis general de esta investigación. Sin embargo, es necesario señalar que cada una de ellas muestra un peso explicativo causal particular y diferenciado. El modelo de regresión permite determinar que, tanto los condicionamientos sociales estructurales de clase como los territoriales, influyen significativamente en las probabilidades de los hondureños para acceder a un título de educación superior. La pertenencia a las clases sociales media o alta, así como la ubicación geográfica en zonas urbanas, brindan mayores oportunidades de acceso a una credencial educativa en dicho nivel.

En contraste, el comportamiento de la variable género sugiere que, de las tres variables independientes, es la menos determinante para definir el curso académico de los individuos en los espacios de formación a nivel superior. Que la categoría femenina no sea estadísticamente significativa, en términos del modelo de regresión diseñado para este estudio, puede explicarse debido a que, en Honduras, si bien la matrícula en educación superior refleja el incremento de la presencia femenina en las últimas décadas, en la

actualidad prevalece un contexto de equidad de género en este espacio académico, por tanto, no se observa una feminización total y absoluta de la matrícula.

Tabla 5.1.4 Población con grado académico preuniversitario y universitario en Honduras (2001 y 2013)

Grado académico	2001		2013	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Pre - universitario	2,952,343	95.4 %	4,404,491	92.7 %
Universitario	140,764	4.6 %	348,523	7.3 %
Total	3,093,107	100 %	4,753,014	100%

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo al Censo del año 2001, en total 3,093,107 hondureños habían culminado estudios de educación media. De ellos, 140,764 habían alcanzado a titularse de un grado académico de nivel superior, cifra que representaba un 4.6% del total. Esto demuestra que un alto porcentaje de la población del país apenas alcanzó un título de secundaria (95.4 %). Para el año 2013, el número de personas con título superior ascendió a 348,523, lo que representó un incremento de 207,759 titulados (59.6 % más respecto al 2001). De igual forma, debe señalarse que, en términos relativos, se observó un incremento de personas con títulos de educación superior 4.6 % (2001) a 7.3 % (2013).

Al igual que las tendencias de la educación superior en el plano internacional, en Honduras también se experimentó una expansión del acceso a credenciales educativas en este espacio de formación. Los datos señalados anteriormente así lo demuestran. Sin embargo, como también se ha descrito previamente, ha sido un proceso desigual, cuyas consecuencias han sido las diferenciadas oportunidades para alcanzar un grado superior atendiendo a la pertenencia a ciertos condicionantes estructurales de la sociedad hondureña.

5.2 Condicionamientos de clases sociales

Las clases sociales son segmentos poblacionales que reúnen características comunes, a partir de las cuales se definen las posiciones específicas que cada individuo ocupa en la vida económica de cada sociedad, confiriéndoles acceso relativo a ingresos, poder y autoridad (Vega, 2009, p. 312). Por tanto, el concepto de clase hace referencia a condiciones estructurales que se constituyen como mecanismos de reproducción de la desigualdad característica de un país.

De acuerdo a Sémbler (2006), las definiciones clásicas de clases sociales sugieren que este es un fenómeno estrechamente vinculado a la estructura económica y productiva de una sociedad. Por un lado, establecen las posibilidades que tiene un grupo para controlar y dirigir tanto los procesos productivos como los medios de apropiación de sus productos. Por otro, define los mecanismos de distribución y utilización de bienes y servicios en el mercado. En ambos casos, la clase social aparece como un elemento causal explicativo de las oportunidades de ingresos y acceso a bienes y servicios de un individuo (p.12-13).

La estructura de clases sociales expresa la institucionalización de la desigualdad social, las relaciones de poder que la sustenta, las expectativas de vida de cada persona en relación de su pertenencia de clase, así como los criterios para la distribución de recursos. La construcción analítica de la estructura de clases sociales que se presentará a continuación está basada en el sistema de ocupación, es decir, es un reflejo del esquema de inserción laboral en la estructura productiva del país. Esto implica realizar un recorrido, breve y conciso, de los principales cambios que ha experimentado la estructura de trabajo en el marco de las transformaciones económicas recientes en Honduras.

Transformación económica y estructura de clases en Honduras

En el caso hondureño, un rasgo distintivo del modelo de desarrollo vigente ha sido el distanciamiento entre la estructura laboral y la estructura económica. Esto ha generado cifras elevadas de empleo precario y desempleo, los que aparecen como problemas estructurales y estructurantes de la economía nacional. Por un lado, la economía del país ha sido incapaz de

generar empleos, en cantidad y calidad, para la demanda cada vez mayor de puestos de trabajo. Por otro, el mercado laboral se ha orientado hacia la flexibilización del empleo, generando con ello nuevas formas de organización del trabajo (Crossa Niell, 2016, p. 176).

Tabla 5.2.1 Estructura económica de Honduras en relación al Producto Interno Bruto (%)

Actividad	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Producto interno bruto (PIB)	100	100	100	100	100	100
Agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca	31.7	31.3	24.2	24.9	23.1	11.6
Explotación de minas y canteras	1.6	2.2	1.6	1.4	1.7	1.0
Industrias manufactureras	9.5	11.9	13.0	13.7	14.7	16
Suministro de electricidad, gas y agua	0.6	0.8	1.3	2.5	3.1	2.1
Construcción	5.3	4.6	5.0	4.2	3.8	6.0
Comercio al por mayor y al por menor, reparación de bienes, hoteles y restaurantes	12.0	12.7	13.8	9.7	9.8	16.4
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	10.2	7.0	6.1	8.0	8.0	6.7
Intermediación financiera, actividades inmobiliarias, empresariales y de alquiler	8.2	9.9	10.3	12.5	15.6	16.2
Administración pública	11.8	9.4	14.7	13.5	12.1	21.4

Fuente: CEPAL (2018).

En 1960 casi un tercio de la economía hondureña se concentraba en actividades de agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca (31.7 %) y para el año 2010 su participación en la economía había descendido hasta el 11.6 %. En contraste, en el mismo lapso, las industrias manufactureras pasaron de 9.5 % al 16 % y la intermediación financiera, de

actividades inmobiliarias, empresariales y de alquiler se duplicaron, ya que representaban el 8.2 % y alcanzaron el valor de 16.2 %, respectivamente.

Tabla 5.2.2 Número de trabajadores por rama de actividad económica en Honduras (%)

	1990	1995	2001	2004	2008	2012
Agricultura, silvicultura, caza y pesca	56.0	38.4	33.0	35.0	34.0	36.0
Explotación de minas y canteras	0.2	0.2	0.1	0.3	0.3	0.2
Industria manufacturera	13.0	17.0	16.0	16.0	15.0	14.0
Electricidad, gas y agua	0.1	0.4	0.3	0.4	0.4	0.5
Construcción	0.5	5.8	5.3	6.0	6.8	5.5
Comercio al por mayor y al por menor, hoteles y restaurantes	10.0	17.0	24.0	21.0	21.0	23.0
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	2.6	3.3	3.1	3.4	3.5	3.1
Establecimientos financieros, seguros, bienes inmuebles y servicios	1.5	0.2	2.7	2.9	3.6	3.3
Servicios comunales, sociales y personales	17.0	18.0	16.0	14.0	16.0	15.0
No sabe, no responde	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.1
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: CEPAL (2018)

En el mismo período, la modificación de la estructura económica no derivó en cambios proporcionales en el mercado laboral. A comienzos de la década de los noventa del siglo pasado más de la mitad de los trabajadores de Honduras (56 %) ocupaban un puesto de trabajo en actividades ligadas a la agricultura, silvicultura, caza y pesca, y, para el año 2012 el valor había descendido al 36 %, sin embargo, continuaron siendo las actividades que más empleo generaban. En contraste, el sector financiero, uno de los sectores económicos más

relevantes, apenas llegó a representar el 3.3 % de los puestos de trabajo para 2012. Además, se debe mencionar la importancia de la industria manufacturera que representó el 14 % de los trabajadores y de las actividades comerciales que alcanzaron la cifra de 23 % en el mismo año, ambas actividades caracterizadas por las condiciones de precariedad y flexibilización de los empleos.

En este estudio se asume que la estructura de clases sociales es una aproximación objetiva a las posiciones que cada individuo ocupa en el sistema productivo de cada país. Por ello, las transformaciones en las estructuras económicas y laborales constituyen el contexto desde el cual se elaborará analíticamente el sistema de clases de Honduras. La construcción de las clases sociales se realizó en dos niveles: en primer lugar, se identificaron y diferenciaron a los individuos propietarios y los no propietarios, variable consignada como categoría ocupacional en los Censos de Población y Vivienda, en segundo lugar, la variable anterior se “cruzó” con la variable ocupación, la que permitió clasificar a las personas según su inserción en el mercado de trabajo. Esto permitió agrupar las siguientes clases sociales: 1) grandes propietarios, 2) directores y gerentes (alta burocracia), 3) medianos propietarios, 4) profesionales y técnicos (mediana burocracia), 5) pequeños propietarios, 6) pequeños comerciantes y 7) obreros de los sectores primario, secundario y terciario. Finalmente, para facilitar la interpretación se estableció la siguiente estructura de clases:

Tabla 5.2.3 Propuesta analítica de estructura de clases en Honduras

Clase alta	Grandes propietarios
	Directores y gerentes (alta burocracia)
Clase media	Medianos propietarios
	Profesionales y técnicos (mediana burocracia)
	Pequeños propietarios
Clase baja	Pequeños comerciantes
	Obreros (sectores primario, secundario y terciario)

Fuente: elaboración propia.

El sistema de clases en Honduras refleja la desigualdad social estructural de la sociedad, específicamente, aquella forma de desigualdad resultante de las debilidades de la economía y del mercado laboral, que impiden, por un lado, la generación de fuentes de empleo en la cantidad necesaria para atender la elevada demanda laboral y, por otro, la flexibilización y precarización de los puestos de trabajo que finalmente se logra crear.

Tabla 5.2.4 Estructura de clases en Honduras (2001 y 2013)

Clase social	2001		2013	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Clase social alta	41,550	2.7 %	82,686	3.9 %
Clase social media	188,863	12.2 %	289,974	13.5 %
Clase social baja	1,315,490	85.1 %	1,773,909	82.6 %
Total	1,545,903	100 %	2,146,569	100 %

Fuente: elaboración propia.

En Honduras, la estructura de clases sociales mostró valores promedios aproximados en ambos años de estudio. La clase social de mayor peso relativo es la clase social baja, que representó el 85.1 % en 2001 y 82.6 % en 2013. En segundo lugar, la clase media con porcentajes de 12.2 % y 13.5 % para los mismos años. Y, finalmente, la clase alta representó un sector mínimo de la población ya que alcanzó la cifra de 2.7 % y 3.9 % respectivamente. Así, en términos generales se constató un incremento de las clases media y alta de forma simultánea a la reducción de la clase baja.

A pesar de las variaciones observadas, los datos permiten inferir que la estructura de clases sociales de Honduras es rígida y, por tanto, en los años de estudio no existieron procesos masivos de empoderamiento de las clases subalternas y, en cambio, persistieron los mecanismos de acumulación y acaparamiento de oportunidades por parte de las clases media y alta. No obstante, es necesario realizar un análisis que abarque un período de tiempo mayor para verificar las transformaciones efectivas en la estructura de clases del país.

De igual forma, esta información permite inferir que para una significativa mayoría de la población económicamente activa del país, el mercado laboral ofrece puestos de trabajo que no garantizan acceso a los recursos necesarios para alcanzar una vida digna, ya que la clase social baja, la cual contiene en ambos años más del 80 % de la fuerza laboral, representa a los pequeños comerciantes y obreros de los sectores primario, secundario y terciario (Crossa Niell, 2016, p. 178).

Clases sociales y educación superior en Honduras

Como ya se ha mencionado los factores asociados o explicativos del nivel educativo alcanzado por un individuo se pueden clasificar en dos grupos: por un lado, aquellos referidos a sus competencias y atributos individuales; y, por otro, factores de contexto que potencian o restringen su curso escolar (CIDE, 2008, p. 14). La segunda postura implica, entre otras limitantes, que el origen socioeconómico de una persona puede definir sus posibilidades reales de alcanzar grados académicos altos (Villa Lever, 2016, p. 52).

La estructura de clases sociales define posibilidades diferenciales de acceso al sistema educativo en todos sus niveles. Así, pese a la expansión y crecimiento de la cobertura educativa superior en Honduras, los beneficios permanecen estructuralmente condicionados por el sistema de estratificación social característico y observable en el país.

Un primer acercamiento a la relación entre grado académico alcanzado y el origen social de clase permite observar que en cifras absolutas las personas de clase media alcanzaban, en mayor número, un título de educación superior. De acuerdo a la Tabla 5.2.5, para el año 2001 la población de cada clase social con títulos de educación superior se distribuía de la siguiente forma: a) el 38.6 % de las personas de clase alta, b) el 28.4 % de clase media y c) el 1.5 % de hondureños de clase baja. La tabla siguiente muestra los datos del segundo año de estudio:

Tabla 5.2.5. Grado académico preuniversitario y universitario según clase social (2001 y 2013)

Clase social	2001						2013					
	Grado preuniversitario		Grado universitario		Total		Grado preuniversitario		Grado universitario		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alta	25,491	61.4 %	16,059	38.6 %	41,550	100 %	56,417	68.2 %	26,269	31.8 %	82,686	100 %
Media	135,134	71.6 %	53,729	28.4 %	188,863	100 %	184,690	63.7 %	105,284	36.3 %	289,974	100 %
Baja	1,295,251	98.5 %	20,239	1.5 %	1,315,490	100 %	1,715,633	96.7 %	58,276	3.3 %	1,773,909	100 %

Fuente: elaboración propia.

En el año 2013, los valores en cifras absolutas y porcentuales mostraban variaciones en comparación con el 2001. Para el segundo año de estudio el porcentaje de personas de clase alta que accedieron a una credencial educativa superior se redujo hasta el 31.8 %, en cambio, aumentó el porcentaje de titulaciones superiores en las clases media y baja, 36.3 % y 3.3 %, respectivamente. En este período se constató una apertura en la estructura de oportunidades que benefició a las clases media y baja. Sin embargo, es necesario enfatizar que tanto en el año 2001 como el 2013, el porcentaje de personas que lograron un título superior en cada clase social nunca alcanzó el 40 %.

El porcentaje de personas con títulos de educación superior por clase social sugiere que, al ser menor al 40 % en todas las clases sociales, el nivel de calificación de la fuerza laboral hondureña es significativamente bajo, lo que permite deducir que el sistema productivo y económico del país no está sustentado en procesos sostenidos de innovación tecnológica, sino en la sobreexplotación de la mano de obra por parte de las élites de la sociedad. De igual forma, los datos demuestran el peso relativo que tiene el acceso a credenciales educativas en la clase media, ya que en ambos años de estudio concentraba más de la mitad de las personas con titulación superior, sin embargo, esto indica que una credencial educativa genera más oportunidades para acceder a un puesto de trabajo sin que ello implique, necesariamente, ostentar una posición de autoridad o de alta jerarquía en los procesos productivos.

Tabla 5.2.6. Comparación del número de personas con título de educación superior por clase social (2001 y 2013)

Clase social	2001	2013	Incremento del número de personas con título superior	
	F	F	Cifras absolutas	Porcentaje
Clase social alta	16,059	26,269	10,210	63.6 %
Clase social media	53,729	105,284	51,555	95.9 %
Clase social baja	20,239	58,276	38,037	187.9 %
Total	90,027	189,829	99,802	110.9 %

Fuente: elaboración propia.

En Honduras, de forma similar al resto de los países de América Latina, se experimentó un proceso de expansión de las posibilidades de acceso a credenciales educativas a nivel superior. Como se puede constatar en los datos de la Tabla 5.2.6, el número de personas con títulos universitarios que lograron insertarse en la estructura productiva del país fue de 99,802 personas, lo que representó un crecimiento porcentual de 110.9 %.

En valores absolutos la clase de mayor crecimiento fue la clase media con 51,555 nuevos títulos respecto al 2001; seguida por la clase baja con 38,037 y la clase alta con 10,210, respectivamente. Sin embargo, la clase social que mayor crecimiento relativo mostró fue la clase baja (187.9 %), seguida por la clase media (95.9 %) y, finalmente, la clase alta (63.6 %). Aunque efectivamente se observó un incremento del número de personas con títulos de educación superior en la fuerza de trabajo de la economía hondureña, estos se concentraron en las clases media y baja, lo que sugiere que el acceso a credenciales educativas a nivel superior no garantiza que una persona acceda, necesariamente, a un puesto de trabajo de alta dirección o, al menos, a un empleo de calidad (Brunner, 2008, p. 231). Por tanto, las estadísticas obtenidas permiten cuestionar que la educación superior constituya un mecanismo efectivo de empoderamiento y movilidad social ascendente. El proceso de profesionalización de la clase baja demuestra que, en Honduras, la acreditación a nivel superior no determina las posibilidades reales de apropiación y acaparamiento de recursos económicos y sociales.

Tabla 5.2.7. Población económicamente activa (mayor de 18 años) según grado académico (2001 y 2013)

Grado académico	2001		2013	
	F	%	F	%
Preuniversitario	1,455,876	94.2 %	1,956,740	91.2 %
Universitario	90,027	5.8 %	189,829	8.8 %

Fuente: elaboración propia.

Como se ha indicado, uno de los aspectos más destacados es, precisamente, el bajo nivel de calificación de la fuerza laboral de la economía hondureña. En ambos años de estudio, más del 90 % de la población económicamente activa mayor de 18 años, contaba únicamente con estudios preuniversitarios, eran personas cuyo grado académico oscilaba entre el analfabetismo o el nivel medio diversificado. Este fenómeno es relevante, ya que la mano de obra poco calificada, predominante en la estructura económica nacional, es un indicador de los escasos adelantos tecnológicos en los procesos laborales y productivos del país (Crossa Niell, 2016, p. 218).

Lo anterior manifiesta, por un lado, el carácter excluyente y explotador del modelo de económico, político y social vigente, ya que para su funcionamiento puede prescindir del fomento de la educación como un mecanismo de compensación y asignación de recursos sociales mediante la formación técnica y profesional de la población. Por otro, supone un obstáculo para el desarrollo del país, en tanto, limita las posibilidades de competir en una economía global que demanda el intercambio comercial de bienes y servicios tecnológicos.

Tabla 5.2.8. Grado universitario según estrato de clase (2001 y 2013)

Clase social (desagregada)	2001	2013	Incremento del número de personas con título superior	
	F	F	F	%
Grandes propietarios	1,217	1,815	598	49.1 %
Directores y gerentes (alta burocracia)	14,842	24,455	9,613	64.8 %
Medianos propietarios	2,515	3,016	501	19.9 %
Profesionales y técnicos (mediana burocracia)	50,543	100,850	50,307	99.5 %
Pequeños propietarios	617	1,418	801	129.8 %
Pequeños comerciantes	8,657	19,909	11,252	130.0 %
Obreros (sector primario, industrial y servicios)	11,582	38,367	26,785	231.3 %

Fuente: elaboración propia.

Entre los años 2001 y 2013, el número de personas de todas las clases sociales que alcanzó un grado académico superior aumentó en cifras absolutas. Sin embargo, en términos porcentuales el principal cambio ocurrió en la clase baja, ya que únicamente las personas agrupadas en los pequeños comerciantes y los obreros fueron las únicas que mostraron, además de un crecimiento absoluto, un incremento porcentual. En el año 2001, del total de pequeños comerciantes únicamente 8,657 habían alcanzado un título universitario y en el 2013 la cantidad de titulados había ascendido a 19,909. Los cambios más significativos se observaron en la clase obrera, ya que la cantidad de personas con grado académico universitario pasó de 11,582 a 38,367 entre 2001 y 2013, lo que significó un incremento de 231.3 %.

Los datos anteriores muestran un aumento de las personas de clase baja con título de educación superior. Esto pondría en evidencia las debilidades estructurales del mercado de trabajo y de la economía hondureña, pues reflejaría que amplios sectores poblacionales se insertan en puestos de trabajo que no exigen una formación profesional a nivel superior (Murillo & Montaña, 2017, p. 59). Este fenómeno también pone en cuestión la noción clásica de movilidad social, que supone que a mayor grado académico aumentan las posibilidades de ascenso en la estructura social, y, en cambio, muestra el incremento de la sobrecalificación en las personas que forman parte de las clases subalternas.

Educación superior y exclusión del mercado laboral

Hasta aquí, el análisis realizado se circunscribe a las personas ubicadas en alguna posición de la estructura de clases de la sociedad hondureña. Como ya se señaló, dicha estructura de clases sociales propuesta únicamente incluye a la población que forma parte de la fuerza laboral del país en ambos años de estudio. Sin embargo, los datos mostraron que una cantidad significativa de la población, a pesar de contar con títulos universitarios, estaba excluida del mercado laboral.

Tabla 5.2.9. Grado académico según situación en el mercado laboral (2001 y 2013)

	2001				2013			
	Grado preuniversitario		Grado universitario		Grado preuniversitario		Grado universitario	
	F	%	F	%	F	%	F	%
PEA	1,551,068	94.1 %	96,839	5.9 %	2,202,801	91.1 %	214,191	8.9 %
PEI	1,401,275	96.9 %	43,925	3.1 %	2,202,410	94.3 %	134,332	5.7 %

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 5.2.9, en el 2001, del total de la Población Económicamente Activa solo el 5.9 % contaba con formación a nivel superior. De igual forma, es necesario destacar que aproximadamente un tercio de los hondureños que poseían un título de educación superior no formaba parte de la fuerza laboral del país.

Las dificultades que la población con estudios superiores enfrentaba en el 2001 para incorporarse a la fuerza laboral se redujeron, ya que en el segundo año de estudio, del total de la PEA un 8.9 % poseía una credencial educativa superior. No obstante, el número hondureños que a pesar de contar con una credencial educativa superior no lograba acceder a un puesto de trabajo se incrementó de 43,925 casos en el 2001 hasta 134,332 en el 2013.

Las dificultades que enfrenta un número significativo de personas con título de educación superior para insertarse al mercado de trabajo, debe interpretarse en el marco del proceso de precarización del mundo laboral. Esto implica que lejos de garantizar una inserción al mercado por medio de empleos formales, muchas personas, a pesar de haber accedido a formación profesional y académica superior, se encuentran en una franca situación de exclusión laboral (Vega, 2009, p. 311).

La apertura en la estructura de oportunidades de formación universitaria observada en los últimos años ha generado un incremento del número de profesionales con títulos superiores, sin embargo, esto no se ha correspondido con la creación de fuentes de empleo

para absorber la nueva mano de obra calificada del país. Esto permitiría cuestionar si la educación superior realmente puede operar como un mecanismo catalizador de la movilidad social ascendente en un país como Honduras. La expansión del número de personas que han logrado acceder a un título de educación superior en las últimas décadas, a pesar de estar muy por debajo de la tendencia en América Latina y los países desarrollados, muestra una sobre oferta de personas calificadas respecto a las reducidas demandas del mercado de trabajo. El relativo aumento de las posibilidades de culminación de estudios a nivel superior no ha derivado en mayor integración social vía mercado laboral, un número relevante de personas quedan al margen del mundo del trabajo y aquellos que alcanzan la inserción no necesariamente lo hacen ocupando un puesto de trabajo que les garantice una mejor calidad de vida.

5.3 Condicionamientos de género

La expansión del sistema de educación superior de Honduras permitió una reconfiguración del perfil de la población que accedía a una credencial educativa en dicho nivel. Uno de los cambios más notables ha sido el sostenido avance de la presencia femenina en los espacios universitarios. Esta condición ha llevado a conceptualizar el fenómeno como “feminización” de la educación superior, proceso que ha representado una reducción de las brechas de acceso derivadas de la posición respecto a la dicotomía estructural hombre / mujer.

De acuerdo a Palermo (1998), la presencia, cada vez mayor, de la mujer en los espacios académicos superiores, debe entenderse en el contexto de la ampliación global de las oportunidades de acceso, por consiguiente, la feminización forma parte de proceso de apertura y democratización de este nivel educativo, el cual ha generado beneficios para sectores históricamente desfavorecidos (p. 100).

Tabla 5.3.1. Grado académico preuniversitario y universitario según género (2001 y 2013)

Grado académico	2001						2013					
	Masculino		Femenino		Total		Masculino		Femenino		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Pre	1,420,616	48.1 %	1,531,727	51.9 %	2,952,343	100 %	2,088,285	47.4 %	2,316,206	52.6 %	4,404,491	100 %
universitario												
Universitario	73,088	51.9 %	67,676	48.1 %	140,764	100 %	159,574	45.8 %	188,948	54.2 %	348,522	100 %

Fuente: elaboración propia.

La configuración de estructuras de oportunidades de acceso a credenciales educativas superiores ha resultado en contextos en los que prevalece la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, si bien los datos indican que efectivamente las mujeres han obtenido mayores espacios de participación en educación superior, el incremento de la cobertura no indica, necesariamente, que las oportunidades de acceso se hayan distribuido de forma equitativa en la población femenina. Por lo tanto, la presencia de mujeres en la educación superior debe asumirse en el marco de los condicionantes estructurales que definen patrones desiguales de acceso a bienes y servicios (Buquet, 2016, p.28).

Para el año 2001, del total de la población hondureña que había alcanzado un grado académico a nivel superior 73,088 (51.9 %) eran hombres y 67,676 (48.1 %) eran mujeres. Ya en aquel momento, la composición de la educación superior mostraba signos de equidad de género en el acceso a credenciales educativas (Papadópulos & Radakovich, 2006). Desde un plano de análisis intercategorial, es decir, desde una comparación entre hombres y mujeres, los datos reflejaban un estrechamiento de las históricas brechas entre estas categorías en el espacio universitario.

El crecimiento de la educación superior comenzaba a gestarse de forma paralela a una relativa paridad en el número de titulados. La expansión universitaria que había comenzado desde finales de la década de los ochenta mostraba, al igual que otros países de la región, una clara tendencia hacia la feminización.

La tendencia no se alteró y para el 2013 se registraban 348,522 personas con títulos universitarios. De ese total, 159,574 (45.8 %) eran hombres y 188,948 (54.2 %) eran mujeres. En aquel año ya se observaba con claridad los efectos del prolongado proceso de feminización que venía experimentado el sistema de educación superior de Honduras en las últimas décadas.

Sin embargo, la relativa democratización de la educación superior no había implicado beneficios similares para todas las mujeres. La feminización de la matrícula no representó, necesariamente, el acceso equitativo a credenciales educativas, en cambio, significó la

reconfiguración de nuevas formas de desigualdad producidas por los acoplamientos interseccionales respecto a otros condicionamientos estructurales centrales en las sociedades contemporáneas: territorio y clase social. Por tal motivo, el acceso de las mujeres en los espacios académicos superiores no puede entenderse al margen de la posición de clase y la ubicación territorial de cada persona.

Tabla 5.3.2. Grado académico preuniversitario y universitario según género y origen territorial (2001 y 2013)

Grado académico por género		2001						2013					
		Urbano		Rural		Total		Urbano		Rural		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Hombres	con	642,271	45.2 %	778,345	54.8 %	1,420,616	100 %	1,072,152	51.3 %	1,016,133	48.7 %	2,088,285	100 %
estudios preuniversitarios													
Mujeres	con	777,045	50.7 %	754,682	49.3 %	1,531,727	100 %	1,303,080	56.3 %	1,013,126	43.7 %	2,316,206	100 %
estudios preuniversitarios													
Hombres	con	68,135	93.2 %	4,953	6.8 %	73,088	100 %	140,846	88.3 %	18,728	11.7 %	159,574	100 %
estudios universitarios													
Mujeres	con	63,856	94.4 %	3,820	5.6 %	67,676	100 %	165,132	87.4 %	23,816	12.6 %	188,948	100 %
estudios universitarios													

Fuente: elaboración propia.

La reducción de la desigualdad intercategorial (hombres respecto a mujeres) de acceso a credenciales educativas a nivel superior no representó una reducción de las diferencias intracategoriales, es decir, no implicó una reducción equitativa de las brechas de oportunidades de acceso entre las mujeres. De acuerdo a la Tabla 5.3.2, del total de hombres que habían culminado estudios universitarios en el 2001, las zonas urbanas concentraban el 93.2 % y las áreas rurales apenas el 6.8 %. La proporción de mujeres con títulos a nivel superior por área geográfica no mostraba diferencias significativas, ya que del total de mujeres que habían alcanzado una credencial educativa superior en aquel año el 94.4 % se ubicaba en zonas urbanas y el 5.6 % restante en zonas rurales. Para el primer año de estudio, el 8.9 % de la población urbana había alcanzado un título universitario. En cambio, en las zonas rurales, del total de la población apenas el 0.5 % había accedido a un título universitario: 0.3 % hombres y 0.2 % mujeres.

Por tanto, el acceso a credenciales educativas en el nivel superior para el 2001 reflejaba una reducción de las brechas entre hombres y mujeres, pero, de igual forma, comprueba que esto no conllevó a un proceso homogéneo intracategorial, ya que indistintamente de la posición de género (hombre o mujer), las regiones urbanas concentraron una mayoría significativa de personas tituladas a nivel superior.

En comparación al año 2001, la proporción de personas tituladas, hombres o mujeres, respecto al área geográfica, mostró una reducción relativa en favor de las zonas rurales. En el 2013, del total de hombres con estudios universitarios 140,846 (88.3 %) eran de zonas urbanas y 18,728 (11.7 %) de zonas rurales. La proporción de las mujeres con credenciales educativas a nivel superior fue de 165,132 (87.4 %) y 23,816 (12.6 %) respectivamente. Para este año el perfil con mayor proporción de titulados universitarios según género y territorio eran mujeres de zonas urbanas y, en contraposición, los hombres de zonas rurales conformaban el grupo de menor peso proporcional en relación al número total de personas con título universitario en el país.

Las pronunciadas diferencias entre el número de personas con título universitario de zonas urbanas y rurales indican que el territorio opera como un mecanismo relevante en la

asignación de oportunidades de acceso a credenciales educativas a nivel superior. En primer lugar, las zonas urbanas concentran la mayor oferta educativa universitaria, únicamente los departamentos de Francisco Morazán y Cortés, los cuales concentran la mayor proporción de población urbana en el país, cuentan con la presencia de más de la mitad de las universidades, en el primero se cuentan 15 sedes de instituciones de educación superior y en el segundo 14. En contraste, en ocho departamentos (Colón, Gracias a Dios, Intibucá, Islas de la Bahía, La Paz, Lempira, Ocotepeque y Valle) el número de centros de educación superior oscila entre 0 y 3.

En segundo lugar, además de la diferenciada oferta de universidades a nivel regional urbano-rural, también ha ejercido un papel relevante la transformación de la matriz económica y productiva experimentada en las últimas décadas. De acuerdo a Crossa Niell (2016), un rasgo distintivo de este período ha sido la reducción de la participación agropecuaria en el sistema productivo del país y su reorientación hacia las exportaciones de manufacturas (p. 144), lo que ha desalentado la creación de fuentes de empleo en zonas rurales y, a su vez, impulsado la migración del campo a la ciudad, fenómeno que podría explicar la mayor absorción de la fuerza laboral calificada a nivel superior en zonas urbanas.

De tal forma, la feminización de la educación superior no ha representado un proceso homogéneo de incremento de oportunidades de acceso a credenciales educativas a nivel superior para todas las mujeres de Honduras, pues se ha beneficiado de forma mayoritaria a las mujeres de zonas urbanas en comparación con aquellas de zonas rurales, y, por tanto, se ha reproducido el mismo patrón de desigualdad territorial en el acceso a títulos universitarios del género masculino. En esta dimensión se observan marcadas diferencias intracategoriales de género (entre mujeres de áreas urbanas y mujeres del área rural), como rasgos distintivos del acaparamiento de oportunidades de titulación a nivel superior.

Tabla 5.3.3. Grado académico universitario según género y posición de clase social (2001 y 2013)

Clase social	2001						2013					
	Hombres con		Mujeres con		Total		Hombres con		Mujeres con		Total	
	estudios		estudios				estudios		estudios			
	universitarios		universitarios				universitarios		universitarios			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Clase alta	10,289	64.1 %	5,770	35.9 %	16,059	100 %	14,705	56.0 %	11,565	44.0 %	26,270	100 %
Clase media	29,170	54.3 %	24,559	45.7 %	53,729	100 %	49,946	47.4 %	55,338	52.6 %	105,284	100 %
Clase baja	12,527	61.9 %	7,712	38.1 %	20,239	100 %	35,241	60.5 %	23,034	39.5 %	58,275	100 %
Total	51,986	-----	38,041	-----	90,027	-----	99,892	-----	89,937	-----	189,829	-----

Fuente: elaboración propia.

Además de la relación género – territorio, es fundamental pensar el vínculo entre género y estructura de clases como una relación causal y explicativa de las oportunidades de titulación a nivel superior. En el 2001, la estructura de clases mostraba que del total de titulados que participaban de ella, 51,986 eran hombres (57.7 %) y 38,041 mujeres (42.3 %), es decir, que si bien las diferencias de acceso a credenciales universitarias estaban prácticamente equiparadas entre hombres y mujeres (ver Tabla 5.3.3), esto no garantizaba equidad en el acceso a puestos en el mercado de trabajo.

En todo el sistema de estructura de clases se observaba mayor presencia de hombres con titulación universitaria que mujeres. Esto indica que a pesar del avance en la igualdad de acceso a credenciales educativas superiores, persiste la desigualdad en el mercado laboral. Es particularmente importante destacar las diferencias en la clase alta, pues la cantidad de hombre con educación superior era de 10,289 (64.1 %), casi el doble respecto a las mujeres que representaban 5,770 (35.9 %), por lo tanto, los puestos de dirección y de toma de decisiones en el ámbito productivo laboral continuaban siendo controlados por los hombres.

A nivel de clase media las diferencias eran menos pronunciadas, pues los valores eran de 29,170 (54.3 %) y 24,559 (45.7 %) respectivamente. Sin embargo, en la clase baja, compuesta por pequeños comerciantes y obreros de los tres sectores de la economía, la brecha se abría nuevamente ya que del total de personas que la conformaban y poseían títulos universitarios, la mayoría eran hombres, en total 12,527 (61.9 %), en comparación con 7,712 mujeres con títulos superiores (38.1 %).

En el 2001 la feminización de la educación superior no había sido acompañada de un proceso simultáneo de feminización del mercado laboral, por tanto, en el caso específico de las mujeres, acceder a un título educación superior no representaba, necesariamente, la inserción en una posición dominante en la estructura de clases.

A pesar de que la mayor parte de las personas que alcanzaron un título universitario para el año 2013 eran mujeres; la estructura de clase continuó siendo dominada por hombres. En total, 99,892 (52.6 %) eran hombres y 89,937 (47.4 %) eran mujeres. Sin embargo, las

proporciones internas en cada clase social reflejan que en las posiciones de clase alta se redujo la brecha entre hombres y mujeres con títulos universitarios respecto al 2001 (ver tabla 5.3.3). Los puestos ocupados por la clase alta se distribuyeron de la siguiente forma: 14,705 (56.0 %) eran hombres y 11,565 (44.0 %) eran mujeres.

A nivel de clase media se invirtió la proporción ya que en el 2013 los hombres representaban 49,946 (47.4 %) y las mujeres 55,338 (52.6 %). Por otra parte, la composición de la clase baja no presentó mayores modificaciones, 35,241 (60.5 %) eran hombres y 23,034 (39.5 %) mujeres. Las personas de género masculino continuaron ocupando una proporción mayor de las ocupaciones más elementales del mercado de trabajo del país.

De acuerdo a Palermo (1998), en Honduras se estaría presenciando un proceso de reconfiguración del sistema de organización social, que generaría la redefinición y el desplazamiento de las concepciones tradicionales sobre los roles y las tareas atribuidas a cada persona según su pertenencia de género. Sin embargo, dicho proceso está enfocado únicamente en el campo educativo, en el cual existe una tendencia global hacia la equidad y feminización en muchos otros. No obstante, si bien se perciben avances en los espacios de educación formal, no se observan mejoras estructurales en otras áreas fundamentales de la vida social.

Tabla 5.3.4. Grado académico universitario según género y posición en la estructura de clases sociales (2001 y 2013)

Clase social (desagregada)	2001						2013					
	Hombres con estudios universitarios		Mujeres con estudios universitarios		Total		Hombres con estudios universitarios		Mujeres con estudios universitarios		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Grandes propietarios	884	72.6 %	333	27.3 %	1,217	100 %	1,226	67.5 %	589	32.5 %	1,815	100 %
Directores y gerentes (alta burocracia)	9,405	63.4 %	5,437	36.6 %	14,842	100 %	13,479	55.1 %	10,976	44.9 %	24,455	100 %
Medianos propietarios	1,774	70.5 %	741	29.5 %	2,515	100 %	1,902	63.1 %	1,114	36.9 %	3,016	100 %
Profesionales y técnicos (mediana burocracia)	26,812	53.0 %	23,731	47.0 %	50,543	100 %	46,741	46.3 %	54,109	53.7 %	100,850	100 %
Pequeños propietarios	584	87.0 %	87	13.0 %	671	100 %	1,303	91.9 %	115	8.1 %	1,418	100 %
Pequeños comerciantes	5,305	61.3 %	3,352	38.7 %	8,657	100 %	10,307	51.8 %	9,602	48.2 %	19,909	100 %
Obreros (sector primario, industrial y servicios)	7,222	62.4 %	4,360	37.6 %	11,582	100 %	24,934	65.0 %	13,432	35.0 %	38,366	100 %

Fuente: elaboración propia.

La diferenciada distribución de posiciones en la estructura de clases sociales indica que, pese a que un mayor número de mujeres alcanzan un título universitario, continúan ocupando lugares subordinados y de menor jerarquía. Para el año 2001 el 72.6 % (884) de los grandes propietarios, el 63.4 % (9,405) de los directores y gerentes y el 70.5 % (1,774) de los medianos propietarios eran ocupados por hombres con títulos universitarios. Salvo en las posiciones ocupadas por profesionales y técnicos (mediana burocracia), la estructura de clases muestra que los hombres con títulos universitarios acceden en mayor proporción al mercado laboral en comparación con las mujeres. Por tanto, como ya se ha señalado, las históricas desigualdades de acceso a credenciales universitarias por condición de género, si bien se han relativizado al interior del espacio universitario, se han terminado desplazando al mercado laboral.

Para el 2013 se produjeron cambios relativos en la distribución de posiciones en la estructura de clases sociales favorables a las mujeres. Para este año se alcanzó mayor presencia femenina a nivel de profesionales y técnicos (mediana burocracia) ya que el 46.3 % de los puestos eran ocupados por hombres y el 53.7 % por mujeres. De igual forma, a nivel de directores y gerentes, así como de pequeños comerciantes, si bien prevaleció la participación de hombres, en términos generales se logró paridad en la distribución de posiciones. Finalmente, las diferencias continuaron siendo amplias entre los grandes propietarios, medianos propietarios y obreros, y fueron especialmente marcadas las brechas a nivel de pequeños propietarios, ya que el 91.9 % eran hombres y apenas el 8.1 % mujeres.

Las desigualdades en el acaparamiento de oportunidades de acceso a credenciales educativas a nivel superior, que hasta hace un par de décadas favorecían a los hombres en comparación con las mujeres, se han relativizado, y en la actualidad incluso han llegado a revertirse. No obstante, han pasado a expresarse en otros ámbitos de la sociedad, entre ellos, el mercado laboral. La indiscutible feminización de la educación superior no ha derivado en igualdad laboral entre hombres y mujeres: un título universitario no garantiza un acceso equitativo al mercado laboral, si una mujer con formación superior alcanza a ocupar un puesto de trabajo son mayores las probabilidades de que éste sea de menor calidad y en una posición de subordinación en la estructura social, por tanto, aunque el cierre de la brecha en

el sistema de educación superior es importante, esto no determina que las mujeres accedan a empleos acordes con su nivel educativo y su formación profesional (Palermo, 1998, p. 96; Marrero, 2006, p. 48, Cáliz, 2017, pp. 34-35).

Tabla 5.3.5. Grado universitario por género según situación en el mercado laboral (2001 y 2013)

	2001				2013			
	Hombres con estudios universitarios		Mujeres con estudios universitarios		Hombres con estudios universitarios		Mujeres con estudios universitarios	
	F	%	F	%	F	%	F	%
PEA	55,992	57.8 %	40,847	42.2 %	112,550	52.5 %	101,641	47.5 %
PEI	17,096	38.9 %	26,829	61.1 %	47,025	35.0 %	87,307	65.0 %

Fuente: elaboración propia.

Las dificultades que enfrentan las mujeres para acceder al mercado laboral se constatan en los datos de la Tabla 5.3.5. En el 2001, del total de personas económicamente inactivas con títulos universitarios, el 38.9 % (17,096) eran hombres y el 61.1 % (26,829) restantes mujeres. Esto reafirma el desplazamiento de las desigualdades de género, relativamente superadas en el espacio académico superior, ya que aproximadamente dos tercios de las personas con títulos universitarios que estaban excluidas de la fuerza laboral eran mujeres. Esta tendencia se mantuvo en el año 2013, a pesar de que para ese momento las mujeres accedieron en mayor cantidad a credenciales a nivel superior, continuaban mostrando más dificultades para insertarse en el mercado de trabajo.

Para el año 2013 la composición del mercado laboral mostraba que las personas del género femenino continuaron en una posición de mayor exclusión respecto a sus pares del género masculino. Del total de personas económicamente inactivas que ya habían alcanzado un grado académico a nivel superior 65.0 % (87,307) eran mujeres y 35.0 % (47,025) eran hombres. La proporción de mujeres económicamente inactivas pasó de 61.1 % en el año 2001

al 65.0 % en el 2013. En términos absolutos esto significó un incremento desde 26,829 mujeres en aquel año hasta 87,307 en el segundo momento de estudio, aunque poseían formación profesional superior no alcanzaron a ocupar una posición en el mercado laboral del país.

A pesar de la feminización de la educación superior de las últimas décadas, y el consecuente incremento del número de mujeres con grado académico universitario, persisten los patrones tradicionales de división sexual del trabajo. Este fenómeno puede observarse en dos niveles con manifestaciones claras en el mercado laboral: 1) un título universitario no garantiza la inserción en la estructura productiva y económica del país, y esto afecta de forma particularmente a las mujeres ya que del total de personas con títulos profesionales que son excluidos del mercado laboral, prácticamente dos tercios son del género femenino, 2) aquellas mujeres profesionales que alcanzan a eludir la barrera de la exclusión laboral y logran ocupar un puesto de trabajo, pasan a formar parte de un sistema de segregación en el mercado laboral que les asigna puestos de trabajo de baja jerarquía y menor calidad respecto a los hombres. Por lo tanto, la expansión de las oportunidades educativas que han beneficiado a las mujeres no ha implicado, necesariamente, profundos procesos de empoderamiento y movilidad ascendente en la estructura social (Cornejo, 2013, pp. 144-145), sin embargo, los datos muestran una relativización de las brechas laborales en el segundo año en comparación con el primero.

El sistema de organización social de género predominante continúa estableciendo criterios arbitrarios en la asignación de roles a pesar de la reducción de la brecha educativa. El elevado porcentaje de mujeres con títulos superiores que forman parte de la población económicamente inactiva podría explicarse por su tradicional papel en el espacio doméstico, que las relega a desempeñar trabajos que no están sujetos a las leyes laborales, no les brinda ningún tipo de protección social y no les proporciona los ingresos necesarios para alcanzar autonomía patrimonial (Muñoz & Pinilla, 2015, p. 9; Cálix, 2017, p. 17).

5.4 Condicionamientos territoriales

Las desigualdades a nivel territorial manifiestan diferenciados procesos de acceso a educación según áreas geográficas. (Muñoz & Muñoz, 2013, p. 2). En el caso de Honduras las zonas urbanas ofrecen una estructura de oportunidades más favorables respecto a las zonas rurales. Esto indica que la población rural tiene menos posibilidades de gozar de un acceso pleno a educación superior (Bolaño & Rodríguez, 2016, p. 7). Sin embargo, los datos obtenidos demuestran que entre los años de estudio se relativizaron los condicionamientos estructurales territoriales que marcaron las posibilidades de obtención de un título a nivel superior.

Tabla 5.4.1. Personas con grado académico preuniversitario y universitario por área geográfica (2001 y 2013)

Grado académico por área geográfica	2001		2013	
	F	%	F	%
Preuniversitario en áreas urbanas	1,419,316	45.9 %	2,375,232	50.0 %
Preuniversitario en áreas rurales	1,533,027	49.6 %	2,029,259	42.7 %
Universitario en áreas urbanas	131,991	4.2 %	305,978	6.4 %
Universitario en áreas rurales	8,773	0.3 %	42,545	0.9 %
Total	3,093,107	100 %	4,753,014	100 %

Fuente: elaboración propia.

La titulación a nivel superior está fuertemente condicionada por la ubicación urbano / rural. En el año 2001, del total de personas que ya contaba con un título universitario, el 4.2 % (131,991 casos) eran hondureños de áreas urbanas y apenas el 0.3 % (8,773) se ubicaban en zonas rurales. Del total de titulados registrados en ese año, la población urbana mostraba una cifra, aproximadamente, 15 veces mayor respecto a la población rural con títulos superiores. Para el año 2013 se observó una leve mejoría, de toda de la población en edad de realizar estudios superiores, el 6.4 % (305,978) del área urbana habían alcanzado un título universitario, por su parte, en las zonas rurales la cifra alcanzó el 0.9 % (42,545).

Aunque en términos absolutos no se mostraron marcadas diferencias, pues la población con títulos superiores continuó siendo muy baja, sí se observó una mejora relativa: por un lado, la población de áreas urbanas que alcanzó un título universitario aumentó desde 131,991 en 2001 hasta 305,978 en 2013; por otro, la población rural con titulación universitaria aumentó de 8,773 en 2001 hasta 42,545 en 2013.

Tabla 5.4.2. Porcentaje de personas con título universitario por área geográfica (2001 y 2013)

Territorio	2001	2013
Urbano	93.8 %	87.8 %
Rural	6.2 %	12.2 %
Total	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

En Honduras, la disparidad en la distribución geográfica de oportunidades de acceso a credenciales educativas a nivel superior es notable. Para los años de estudio, la diferencia entre la calificación profesional universitaria de la población era significativa, en el 2001 del total de personas con títulos de educación superior el 93.8 % residía en zonas urbanas y solamente el 6.2 % en zonas rurales. Para el segundo año de estudio se verificó una leve reducción de la brecha urbano / rural, ya que el 87.8 % de las personas con formación académica profesional se ubicaba en áreas urbanas y el 12.2 % en áreas rurales. Por lo tanto, la estructura de oportunidades urbano / rural operaba como un mecanismo de distribución desigual de recursos educativos a nivel superior según la ubicación geográfica territorial, limitando de esta forma las posibilidades de desarrollo personal y colectivo de las regiones en cuestión (Aché Aché, 2013, p. 180; CEPAL, 2015, p. 17).

Las desigualdades territoriales son elementos causales y a su vez efectos de la relación estructural entre áreas geográficas con diversos niveles desarrollo, que en el caso de Honduras configura sistemas rurales con condiciones precarias que niegan el goce pleno de los derechos ciudadanos de acceso a educación superior. El limitado acceso a credenciales

educativas superiores observado en las zonas rurales es una consecuencia del desequilibrio entre oferta y demanda de dicho servicio. En primer lugar, la oferta es reducida, en estas zonas se registran menores niveles de presencia institucional, pública y privada, de instituciones de educación superior. En segundo lugar, concentran la población más afectada por la pobreza a nivel nacional, lo que reduce la demanda de servicios educativos superiores, desalentando la inversión privada al no constituir un mercado capaz de generar elevados márgenes de rentabilidad.

De igual forma resulta necesario destacar las diferencias en los sistemas productivos que organizan y estructuran la economía del país: el desincentivo del sector agrícola experimentado en las últimas décadas ha derivado en la precarización de la vida en las áreas rurales (Crossa Niell, 2016, p. 170), generando procesos de crecimiento y desarrollo diferenciado y desiguales entre el campo y la ciudad, mismos que condicionan las posibilidades de creación de un sistema laboral capaz de generar puestos de trabajo en la cantidad y calidad demanda por la población de las zonas rurales (CEPAL, 2015, p. 24).

Tabla 5.4.3. Grado académico preuniversitario y universitario, según territorio y origen de clase (2001 y 2013)

Grado académico según territorio	2001						2013					
	Clase alta		Clase media		Clase baja		Clase alta		Clase media		Clase baja	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Preuniversitario en áreas urbanas	20,618	49.6%	102,085	54.1%	600,371	45.6%	50,009	60.5%	143,539	49.5%	889,116	50.1%
Preuniversitario en áreas rurales	4,873	11.7%	33,049	17.5%	694,880	52.8%	6,408	7.7 %	41,152	14.2%	826,516	46.6%
Universitario en áreas urbanas	15,299	36.8%	50,205	26.5%	18,925	1.4%	24,377	29.5%	93,351	32.2%	49,977	2.8%
Universitarios en áreas rurales	760	1.8%	3,524	1.9%	1,314	0.1%	1,892	2.3 %	11,933	4.1%	8,299	0.5%
Total	41,550	100 %	188,863	100 %	1,315,490	100%	82,686	100 %	289,975	100%	1,773,908	100%

Fuente: elaboración propia.

La posición que las personas con títulos de educación ocupan en la estructura de clases está fuertemente relacionada con su posición territorial. Para el año 2001 se contaban 16,059 personas de clase alta con título universitario, de ellas 15,299 procedían de zonas urbanas y apenas 760 de zonas rurales. La tendencia fue similar en la población de clase media, de las 53,729 personas que formaban dicha clase social y poseían un título superior, 50,205 eran de zonas urbanas y 3,524 de zonas rurales. Finalmente, en la clase baja, del total de población con títulos (20,239) se contaban 18,925 de áreas urbanas y apenas 1,314 de áreas rurales.

En el primer año de estudio se comprueba el acoplamiento interseccional entre la posición en la estructura de clases sociales y la posición territorial. La precariedad del reducido sistema laboral y económico del país asumía profundos contrastes entre las áreas urbanas y rurales. La pauperización de la economía rural impulsada por las reformas estructurales de las décadas pasadas generó el cierre de la estructura de oportunidades de inserción laboral de personas con credenciales educativas superiores en el campo. Como consecuencia, la capacidad de absorción de fuerza laboral calificada es significativamente mayor en zonas urbanas.

Para el año 2013 se observó un incremento de la cantidad de personas de áreas rurales que lograron acceder a un título de educación superior, indistintamente de su posición de social de clase. En relación al año 2001 el aumento se presentó de la siguiente manera: 1) población de clase alta con títulos universitarios en áreas urbanas de 15,299 a 24,377 personas, 2) población de clase alta con título universitarios en áreas rurales de 760 a 1,892 personas, 3) población de clase media con títulos universitarios en áreas urbanas de 50,205 a 93,351 personas, 4) población de clase media con títulos universitarios en áreas rurales de 3,524 a 11,933 personas, 5) población de clase baja con títulos universitarios en áreas urbanas de 18,925 a 49,977 personas, y, 6) población de clase baja con títulos universitarios en áreas rurales de 1,314 a 8,299 personas.

Los cambios más significativos se observaron en la población rural. Las personas de clase alta y zonas rurales que accedieron a un título superior creció 2.5 veces, la cantidad de

hondureños de clase media y zonas rurales aumentó 3.3 veces y el número de personas de clase baja y zona rural se incrementó 6.3 veces. En contraposición, el crecimiento de las personas de áreas urbanas por origen de clase fue de 1.5 veces en aquellas de clase alta, 1.8 veces en las de clase media y 2.6 en las de clase baja. De tal forma, aunque persistió la desigualdad de acceso según la posición de clase y territorio, se atenuaron las diferencias de acceso según áreas urbano / rurales. A pesar del relativo cierre de las brechas de acceso a credenciales educativas según la posición territorial, la población rural enfrentaba mayores limitaciones para alcanzar un título profesional superior.

Tabla 5.4.4. Porcentaje de personas con títulos universitarios por clase social y territorio (2001 y 2013)

Clase social	2001			2013		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Clase alta	95.3 %	4.7 %	100 %	92.8 %	7.2 %	100 %
Clase media	93.4 %	6.6 %	100 %	88.7 %	11.3 %	100 %
Clase baja	93.5 %	6.5 %	100 %	85.8 %	14.2 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

El modelo de desarrollo socioeconómico del país, muestra mayores posibilidades de inserción laboral a personas que han alcanzado un grado académico a nivel superior en las zonas urbanas. La fuerza laboral altamente calificada en el contexto hondureño se concentra en áreas urbanas y apenas un número relativamente bajo logró insertarse en el mercado de trabajo rural. Como se ha mencionado en apartados anteriores, un rasgo distintivo de la transformación económica y social de Honduras en el contexto neoliberal ha sido la escisión entre la estructura laboral y la estructura económica. Esto ha provocado que el sector agropecuario perdiera peso en el total de la economía nacional y se potenciara a los sectores manufactureros y financieros, focalizando la creación de empleos en las zonas urbanas en detrimento de las rurales (Crossa Niell, 2016, p. 174).

Tabla 5.4.5. Grado académico preuniversitario y universitario según territorio y género (2001 y 2013)

Grado académico según territorio	2001				2013			
	Masculino		Femenino		Masculino		Femenino	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Preuniversitario en áreas urbanas	642,271	43.0%	777,045	48.6%	1,072,152	47.7 %	1,303,080	52.0 %
Preuniversitario en áreas rurales	778,345	52.1%	754,682	47.2%	1,016,133	45.2 %	1,013,126	40.4 %
Universitario en áreas urbanas	68,135	4.6%	63,856	4.0%	140,846	6.3 %	165,132	6.6 %
Universitario en áreas rurales	4,953	0.3%	3,820	0.2%	18,728	0.8 %	23,816	1.0 %
Total	1,493,704	100%	1,599,403	100	2,247,859	100 %	2,505,154	100 %

Fuente: elaboración propia.

En relación al acceso a un título universitario según territorio / género, los datos demuestran que, para el año 2001, el territorio ejercía mayor peso como condicionante que la posición estructural de género. El perfil de las personas que accedió a un título superior se caracteriza por ser de zonas urbanas, masculinas o femeninas. Sin embargo, debe señalarse que aquel año todavía existía una mayor presencia de personas de áreas urbanas / masculinas respecto a aquellas de áreas urbanas / femeninas. El mayor contraste se observa entre la población de áreas geográficas distintas, de los 73,080 hombres que habían logrado acceder a un título superior apenas 4,953 se ubicaban en zonas rurales. Por su parte, del total de mujeres con título de educación superior en el mismo año (67,676), solamente 3,820 residía en zonas rurales.

En el primer año de estudio se comenzaba a dibujar un escenario de equidad en el acceso a credenciales educativas de nivel superior según género, ya que los valores de acceso eran similares entre hombres y mujeres; con un leve sesgo a favor de los primeros; sin embargo, las diferencias intracategoriales según su posición urbano / rural eran amplias para ambos casos. Del total de hombres con títulos universitarios en 2001, un 93.2 % residían en zonas urbanas y 6.8 % en zonas rurales. En el caso de las mujeres se experimentaba una situación similar ya que el 94.4 % con credenciales de educación superior eran urbanas y el restante 5.6 % rural. Así, aunque al igual que otros países de la región, la educación superior de Honduras mostraba signos de feminización, esto no significaba un acceso equitativo para todas las mujeres, ya que en general, los segmentos poblacionales urbanos tuvieron mayores oportunidades de acceso a un título superior que las rurales.

Para el año 2013 la población femenina de áreas urbanas alcanzó el mayor número de casos de titulaciones de nivel superior, en total fueron 165,132 mujeres. De igual forma, las mujeres de áreas rurales mostraban mayores indicadores de titulación respecto a los hombres de la misma área, 23,816 y 18,728 respectivamente. El segmento poblacional que mayor crecimiento mostró entre 2001 y 2013 fueron las mujeres de áreas rurales, ya que la cantidad de personas del género femenino y áreas rurales que accedió a un título de educación superior creció 6.2 veces. Por otra parte, el segmento que creció menos fueron las personas de género masculino de áreas urbanas, apenas 2 veces.

Tabla 5.4.6. Personas (%) con título universitario por género y territorio (2001 y 2013)

Territorio	2001		2013	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Urbano	93.2 %	94.4 %	88.3 %	87.4 %
Rural	6.8 %	5.6 %	11.7 %	12.6 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Aunque en el año 2013 las brechas urbano / rurales se relativizaron levemente, las diferencias continuaron siendo significativas. Indistintamente del género de las personas, la posición territorial expresaba posibilidades diferenciadas de acceso al recurso credencial educativa superior (Pérez & Venturini, 2011, p. 4), produciendo limitadas posibilidades de acceso a la población de áreas rurales en comparación con aquellas de áreas urbanas.

El desigual nivel de desarrollo de los territorios geográficos urbano / rurales condiciona las oportunidades de acaparamiento de oportunidades de la población. Esto se debe a los contrastes que les caracterizan. Las zonas rurales poseen menor desarrollo institucional, tanto público como privado, lo que restringe la oferta tanto de centros de educación superior como de programas de formación académica en el nivel terciario. La transformación de la matriz productiva y económica de Honduras en los últimos años orientó la concentración del empleo a las ciudades, afectando el nivel de ingreso de las personas de áreas rurales y con ello limitando su capacidad adquisitiva, lo que podría explicar que incluso para la iniciativa privada resulte arriesgado invertir en gran parte de las zonas rurales del país. Finalmente, otra consecuencia han sido los procesos migratorios del campo a la ciudad, que ha representado el desplazamiento de la fuerza laboral calificada hacia las regiones que ofrecen los puestos de trabajo mejor remunerados, y, acordes con la formación profesional correspondiente.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

La educación en general, y los sistemas de educación superior en particular, no pueden entenderse de forma independiente y autónoma al contexto social, económico, político y cultural del cual emanan en cada momento de la historia reciente. Al contrario, expresan los grandes rasgos que delinear la estructura social de la desigualdad en cada país.

El sistema de educación superior de Honduras atravesó, al igual que muchos países a nivel regional y mundial, un proceso de profundas transformaciones, el cual derivó en un largo período de expansión (todavía en curso) tanto a nivel de la oferta institucional como de la matrícula, y, simultáneamente, generó la reconfiguración de la participación pública y privada en la provisión y el financiamiento de los servicios educativos superiores.

Sin embargo, es necesario señalar que la expansión no fue tan amplia en comparación con otros países de la región. Incluso respecto a los cambios observados en América Latina cuya tasa de cobertura promedio superó en la segunda década del siglo XX el 40 %, en Honduras apenas se alcanzó, aproximadamente, el 15 %. Este dato indicaba que 8 de cada 10 hondureños y hondureñas con edades comprendidas entre los 18 y 24 años, estaban excluidos del sistema de educación superior. De igual forma, la privatización, en comparación con la tendencia regional asumió características muy particulares, ya que si bien en las últimas décadas aumentó el número de instituciones privadas que proveía este servicio, el sector público siempre ha representado más de la mitad de la matrícula a nivel superior.

Lo anterior permite conjeturar que, en Honduras, la educación superior no ha sido una actividad o sector prioritario para el Estado y tampoco ha representado una fuente de alta rentabilidad para la empresa privada. El incremento de la provisión privada hasta alcanzar el 70 % del total de instituciones de educación superior del país y que, a su vez, en la mayoría de departamentos que configuran la división política nacional, más de la mitad de las sedes de universidades sean privadas, contrasta con la matrícula predominantemente pública, la cual, a pesar de mostrar una tendencia decreciente siempre fue mayoritaria.

En este escenario probablemente ha jugado un factor central la sobreexplotación de los trabajadores, fundamentalmente la clase baja, así como el reducido peso que ejerce en la estructura social la clase media. El desempoderamiento de los estratos medios y bajos obligan a miles de hondureños a buscar en las universidades públicas opciones para continuar su formación académica, con el resultado ampliamente conocido de la sobrepoblación estudiantil generada por la limitadas capacidades a nivel de infraestructura en dichos centros, y, por otro lado, a no considerar viable la opción de invertir en una carrera superior en instituciones privadas, debido al bajo nivel de ingreso que les permite el frágil mercado laboral nacional.

En Honduras, por tanto, los elevados niveles de pobreza y exclusión laboral niegan a un sector amplio de la población el acceso a una credencial educativa a nivel superior. Por parte del Estado se constata que la ausencia de políticas públicas que induzcan la inclusión de sectores subalternos es un indicador de su incapacidad para hacer frente a las grandes demandas de la sociedad hondureña, dejando un margen amplio de acción al sector privado, mismo que no terminó de ser cubierto por la restringida capacidad adquisitiva de la población hondureña.

En Honduras, el contexto social y económico influye y condiciona significativamente las posibilidades de acceso al sistema de educación superior. Así, aunque no es posible descartar que las capacidad intelectual y cognitiva de cada persona defina sus méritos para avanzar en sus procesos formativos académicos, los condicionamientos sociales estructurales terminan siendo fundamentales como mecanismos de diferenciación, asignación y apropiación desigual de oportunidades de acceso a una credencial educativa superior.

Pese a las limitaciones que implicó contar únicamente con dos años de estudio como base analítica para dar cuenta de un problema estructural, se comprobó que en ambos casos (2001 y 2013), persistieron las desigualdades sociales como elemento definitorio del acceso a un título de educación superior. Sin embargo, para el segundo año de estudio se observó una apertura mínima en la estructura de oportunidades según la pertenencia de clase, género

o ubicación territorial, lo que no modificó la naturaleza esencialmente excluyente del sistema de educación superior de Honduras.

Los condicionamientos sociales de clase estructuran posibilidades de acceso a una credencial educativa. En Honduras, el sistema de clases sociales muestra una amplia base conformada por la clase baja, una débil clase media y una reducida clase alta. El peso de la clase social para acceder a una credencial se observa en tres niveles: 1) en términos porcentuales, la pertenencia a la clase baja reduce significativamente las probabilidades de acceso a un título universitario en ambos años de estudio, 2) a pesar de lo anterior, en 2013 se observó una mejora relativa que benefició a las clases baja y media, por tanto, se experimentó un proceso de apertura en la estructura de oportunidades y 3) la pertenencia a las clases media y alta representa mayores posibilidades de acceso a una credencial educativa superior.

La apropiación de credenciales educativas a nivel superior no garantiza a los hondureños su posterior inserción en un puesto de trabajo de calidad. Aunque se determinó un incremento en el número de personas que accedieron a un título universitario, la mayoría se concentró en las clases media y baja. Por tanto, en Honduras la educación superior no constituye un mecanismo efectivo de empoderamiento y movilidad social ascendente. En contraposición, la profesionalización de la clase baja indica que la acreditación a nivel superior no determina las posibilidades reales de apropiación y acaparamiento de recursos económicos y sociales.

El carácter excluyente del sistema laboral y económico de Honduras radica en que, para su funcionamiento puede prescindir de la calificación formal de su población como un medio de compensación y asignación de recursos, bienes y servicios socialmente valorados. De igual forma, la baja calificación profesional de la fuerza laboral indica que el modelo de desarrollo vigente se basa, fundamentalmente, en la sobreexplotación de los trabajadores y no en la innovación tecnológica en los procesos de producción económica.

Si bien las dificultades que enfrenta la población con títulos universitarios para acceder a un puesto de trabajo de calidad denotan la profundización del proceso de precarización del mercado laboral, la inactividad económica y, por tanto, la exclusión laboral de una cantidad significativa de hondureños con formación profesional demuestra que la economía del país es incapaz de crear los puestos de trabajo que las personas más calificadas demandan. Esto permite verificar que el profundo atraso del sistema económico y laboral impide asignar puestos de trabajo para el reducido porcentaje de profesionales altamente calificados en el contexto hondureño.

En correspondencia con los cambios observados a nivel internacional, el sistema de educación superior de Honduras también experimentó un período de relativización de las desigualdades de género. Sin embargo, esta tendencia hacia la feminización debe enmarcarse en un proceso de reconfiguración de las desigualdades de género producidas por el acoplamiento interseccional respecto a la pertenencia de clase y ubicación territorial. Por lo tanto, si bien aumentó el número de mujeres que recibió un título que acreditaba su formación profesional a nivel superior, estas oportunidades no fueron distribuidas equitativamente.

El avance en la reducción de la brecha de género en el sistema de educación superior de Honduras asumió algunos matices específicos. En el país, si bien creció notablemente la presencia de mujeres en los espacios universitarios no llegó al estado de feminización total (más del 55 % de la matrícula), en cambio, si se constató el establecimiento de paridad de género favorable a las mujeres (entre 50 % y 55 % de la matrícula). En relación a la titulación a nivel superior, para el segundo año de estudio ya se contaba un mayor número de mujeres con formación profesional, sin embargo, este fenómeno se contextualizaba en un proceso de reconfiguración de las diferencias intracategoriales de género, según la clase social y la ubicación geográfica. Además, se observó un desplazamiento de las desigualdades desde el ámbito educativo al mercado laboral, por lo tanto, las dificultades que de forma general afectan a la población con título de educación superior para acceder a un puesto de trabajo eran particularmente apremiantes para las mujeres.

A pesar de la feminización de la educación superior persisten los patrones tradicionales en la división sexual del trabajo. El número de mujeres con títulos de educación superior excluidas del mercado laboral representa el doble en relación a los hombres. La presencia femenina en la estructura laboral indica la existencia de dinámicas segregadoras en el mundo del trabajo, que asigna puestos de baja jerarquía y menor calidad en comparación con los hombres.

Al igual que los condicionamientos sociales estructurales de clase, el territorio es determinante para entender las posibles trayectorias académicas de los hondureños. Las diferencias de acceso a credenciales educativas superiores son marcadas según la zona urbano / rural. El contexto social y económico de las áreas rurales limita las posibilidades de desarrollo de su población. Por un lado, la oferta de instituciones y programas de formación a nivel superior es restringida. Por otro, la zona rural concentra la población con mayores niveles de pobreza y, con ello, una menor capacidad adquisitiva, lo que podría explicar que la empresa privada, aunque con mayor presencia que las instituciones públicas en muchos departamentos de Honduras, no termina por cubrir mayor demanda a lo largo del territorio.

La transformación económica y social que ha enfrentado el país en las décadas de implementación del modelo neoliberal, han generado una ruptura en la estructura laboral y la estructura económica. Por esto, el sector agropecuario ha perdido peso en la economía nacional, y, en cambio, se han potenciado nuevos sectores (manufactura y finanzas), lo que ha derivado en la focalización de las principales fuentes de empleo en las zonas urbanas, siendo éstas las que ofrecen mayores posibilidades de inserción laboral para los hondureños con mayor calificación académica. Por lo tanto, las profundas diferencias de titulación entre la población urbana y la rural se explican por un claro desajuste entre la limitada oferta de instituciones educativas y fuentes de empleo y, a su vez, un contexto económico pauperizado que restringe la demanda de servicios educativos superiores por parte de la población.

Las dinámicas que propiciaron la transformación del sistema de educación superior reflejan las pautas más generales de los cambios experimentados por la sociedad hondureña

en las últimas décadas. A pesar de la apertura de oportunidades observada en 2013, en este escenario, el espacio educativo superior refleja las desigualdades predominantes en el país.

La expansión del sistema de educación superior de Honduras no ha significado la reducción de las desigualdades de acceso a una credencial educativa. Los condicionamientos estructurales de la sociedad hondureña definen y determinan diferenciadas posibilidades de acceso a un título de educación superior.

La interrelación entre el sistema de educación superior y los procesos económicos y sociales propios de Honduras quedan verificados en dos niveles. En primer lugar, en el país la educación superior no ocupa un lugar relevante en el esquema de desarrollo socioeconómico vigente como proveedora de fuerza laboral calificada. En este nivel las limitaciones observadas a nivel universitario son producidas por la ausencia de políticas sociales diseñadas e implementadas desde el Estado, que permitan potenciar la formación profesional y relativizar las desiguales oportunidades de acceso al último nivel educativo y, de igual forma, el techo que define los elevados niveles de pobreza para el avance del sector privado. En segundo lugar, el acceso a un título universitario está determinado por la posición en la estructura social de cada persona, ya sea de dominación o subordinación. Esto es particularmente claro en los condicionamientos de clase y territorio, los cuales poseen un alto poder explicativo de las desigualdades de acceder un título universitario, en cambio, en relación a la categoría género, la reducción de las brechas entre hombres y mujeres fue sustituida por marcadas diferencias entre mujeres de diferente clase social y ubicación territorial.

En Honduras persiste la existencia de elementos estructurales que determinan el acceso a bienes y servicios. La sociedad no provee las mismas oportunidades a sus miembros y en dicho contexto, las posibilidades de apropiación y acaparamiento de oportunidades están restringidas a pequeños sectores privilegiados en detrimento de una amplia mayoría. Por tanto, la educación produce y reproduce las condiciones que definen la configuración de una estructura social profundamente desigual como la hondureña.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aché Aché, D. (2013). Teorías que explican la formación de desigualdades territoriales. *Revista Geográfica Venezolana*, 54(2), 179-194.
- Aranda, A., & Hernández, M. (2017). Desigualdad educativa. Una aproximación teórica. *Primer Congreso Online sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI*, 106-118.
- Banco Mundial. (2017). *La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial*. Ciudad de México.
- Beltrán, M. (2005). El dilema: acción y estructura. Una visión desde Jeffrey Alexander y Anthony Giddens. *Revista Colombiana de Sociología*, 251-271.
- Bolaños, D., & Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Núm. 53., 1-15.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad educativa. Un tema recurrente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*., 7(16), 409-413.
- Brunner, J. J. (2008). Educación superior y el mundo del trabajo: horizontes de indagación. 230-240.
- Brunner, J., & Ganga, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: desafíos para la gobernanza. *Revista Opción*, 12-35.
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Revista Nómadas*, 27-43.
- Cadena, F., & Sánchez, C. (2014). Calidad y equidad en las instituciones ecuatorianas de educación superior: caminos recorridos y retos por enfrentar. En R. d. Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina* (págs. 83-98). Quito, Ecuador.: FLACSO-Ecuador.
- Calderón, R. (2011). El crecimiento y desarrollo de la educación superior en Honduras, una perspectiva desde la UNAH. *Revista Innovación Educativa*, 81-89.

- Cálix, M. (2017). *Segregación ocupacional femenina en el mercado laboral de Honduras (2001, 2005, 2010)*. Tegucigalpa, Honduras: Tesis para optar al grado de Maestría en Demografía y Desarrollo. UNAH.
- CEPAL. (2015). *Panorama del desarrollo territorial en América Latina y el Caribe, 2015. Pactos para la igualdad territorial*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina.
- CIDE. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- CINDA. (2011). *Informe nacional: Honduras*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- CINDA. (2016). *Informe nacional: Honduras*. Tegucigalpa, Honduras: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Cornejo, J. (2013). Estudiantes de sectores rurales en las universidades chilenas: problemas y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, XLII(167), 133-151.
- Corti, A., Oliva, D., & De la Cruz, S. (2015). La internacionalización y el mercado universitario. *Revista de la Educación Superior*, 47-60.
- Cortínez, V. (2016). *Igualdad de género para el desarrollo territorial: experiencias y desafíos para América Latina*. Santiago, Chile: Serie Documentos de Trabajo N° 180. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo.
- Crossa Niell, M. (2016). *Honduras: maquilando subdesarrollo en la mundialización*. Tegucigalpa, Honduras: Editorial Guaymuras.
- D'Amico, V. (2016). *Balance y desafíos de los estudios sociológicos sobre las desigualdades sociales en América Latina (1990-2016)*. *Revista Espacio Abierto*. Vol. 25. Núm. 3., 229-240.
- De la Fuente, S. (2011). *Regresión logística*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

- DICYP. (2015). *Oferta y demanda de profesionales de educación superior en Honduras*. Tegucigalpa, Honduras: Dirección de Investigación Científica y Posgrados.
- DES-UNAH. (1983). *Anuario Estadístico de Educación Superior*. Tegucigalpa, Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- DES-UNAH. (1989). *Anuario Estadístico de Educación Superior*. Tegucigalpa, Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- DES-UNAH. (2002). *Anuario Estadístico de Educación Superior*. Tegucigalpa, Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- DES-UNAH. (2018). *La educación superior en Honduras y sus líneas estratégicas de desarrollo*. Tegucigalpa, Honduras: Dirección de Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- Escudero, J., González, M., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41-64.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2015). Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: evidencia internacional y teorías. *Revista Española de Sociología (RES)*(Núm. 23), 151-164.
- Ferreya, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, Estados Unidos: Banco Mundial.
- Flores, M. (2015). Rumbos de la educación superior en Honduras, 1995-2015. *Observatorio de Economía y Emprendimiento.*, 1-25.
- Flores Fonseca, M. (2015b). Marco Contextual Demográfico de la Educación Superior en Honduras. *Economía y Administración. (E&A)*, 2(1), 51–80. <https://doi.org/10.5377/eya.v2i1.4349>
- Formichella, M., & Ibáñez, M. (2014). Género e inequidad educativa: un análisis para el nivel medio en Argentina. *Revista Regional and Sectoral Economic Studies. Vol. 14.*, 195-210.

- García, C. (2007). Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Revista Sociología*(17), 50-101.
- García, H., Bracho, T., Ibarrola, M., Rodríguez, R., & Schmelkes, S. (1998). Educación y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vo. 3. Núm. 6., 317-345.
- García Herrera, A. (2015). Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica. *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*, 79-96.
- Gascón, P., & Cepeda, J. (2003). Globalización, mercado y educación: una evaluación del futuro. *Revista Reencuentro*(36), 13-19.
- Gaviria, M., & Ospina, H. (2010). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? *Revista Imágenes de Investigación*, 6-17.
- González, J., & Santamaría, R. (2013). Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Revista Educación*(43), 131-147.
- González, L. (2011). Las columnas de la desigualdad espacial. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-10.
- Ibarra Colado, E. (2012). Privatización y comercialización de la universidad. *Revista Perfiles Educativos*, 84-92.
- Iturra-González, J., & Soto-Fuentes, R. (2013). Incidencia de factores socioculturales como ruralidad y género en el rendimiento académico del primer semestre de estudiantes de la carrera de cinesiología. *Revista FEM*, 153-157.
- Jiménez, M., Luengo, J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado.*, 13(3), 11-49.
- Kerbo, H. (2003). *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*. Madrid, España: Editorial Mc Graw Hill.
- Landinelli, J. (2009). *Las finalidades públicas de la universidad en el contexto de la*

- globalización*. En Gentili (2009). Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Langa Rosado, D., & Río Ruiz, M. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Revista Tempora*, 71-96.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Revista Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 207-220.
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Revista Avaliacao*, 267-291.
- María, M., & Íñiga, P. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Revista Enfermería Universitaria*, 35-38.
- Marrero, A. (2006). El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. *Revista Argentina de Sociología*, 47-69.
- Martínez García, J. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 449-467.
- Massé Narváez, C. (2008). Autonomía estatal y universitaria, mercantilización del conocimiento y educación en el neoliberalismo. *Revista Foro Universitario*, 387-395.
- Medellín, R. (2009). Educación, estructura de clases y cambio social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX(3-4), 261-303.
- Mejía, J. (2000). *La investigación cuantitativa en la sociología peruana*. Revista Cinta de Moebio. Santiago, Chile.
- Mesias, I. (2017). *Educación superior y equidad regional en Colombia. Tesis para optar al título de Magister en Ordenamiento Urbano-Regional*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

- Montalvo, M. T., & Villafuerte, L. F. (2014). La mercantilización de la educación superior. *XIV Coloquio Internacional de Gestión Universitaria*, 1-13.
- Mora Salas, M. (2004). Desigualdad social: ¿Nuevos enfoques, viejos dilemas? En F. L. Sociales, *Desigualdad social en América Latina. Viejos problemas, nuevo debates*. (págs. 9-43). San José, Costa Rica: FLACSO-Costa Rica.
- Mora Salas, M. (2009). *Se acabó la pura vida. Amenazas y desafíos sociales en la Costa Rica del siglo XXI*. San José, Costa Rica: FLACSO-Costa Rica.
- Murillo, F., & Montaña, P. (2017). Condiciones laborales de egresados de instituciones de educación superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 56-68.
- Muñoz, C., & Muñoz, G. (2013). *Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile*. Santiago, Chile: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Narváez, E. (2010). Estado, sociedad y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7.
- Oliveira, O. d. (2007). Reflexiones acerca de las desigualdades sociales y el género. *Revista Estudios Sociológicos. Vol. XXV. Núm. 75.*, 805-812.
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Revista Perfiles Educativos*, 122-139.
- Palermo, A. (1998). La participación de las mujeres en la universidad. *Revista La Aljaba*, 94-110.
- Papadópulos, J., & Radakovich, R. (2006). Educación superior y género en América Latina y el Caribe. En IESALC, *Estudio Comparado de Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe* (págs. 117-128). Ciudad de México: IESALC-UNESCO.
- Pereyra, E. (2017). Reseñando la categoría desigualdad social. *Revista Margen. Núm. 86.*, 1-11.

- Pérez, A., & Venturini, M. (2011). Territorio y desigualdad educativa: el caso de Caleta Olivia, Santa Cruz. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 1-13.
- Pérez, L. (2014). *Educación superior y neoliberalismo. Tesis doctoral*. Puebla, México: Doctorado en Economía Política del Desarrollo. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Pérez Sáinz, J. P. (2007). *La persistencia de la miseria en Centroamérica. Una mirada desde la exclusión social*. San José, Costa Rica.: FLACSO-Costa Rica.
- Pérez Sáinz, J. P. (2010). *"Te das hasta donde te aguantas"... (In) tolerancia hacia las desigualdades de excedente en Centroamérica*. San José, Costa Rica: FLACSO-Costa Rica.
- Pérez Sáinz, J. P. (2012). *Sociedades fracturadas: la exclusión social en Centroamérica*. San José, Costa Rica: FLACSO-Costa Rica.
- Pérez Sáinz, J. P. (2014). *Mercados y bárbaros. La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. San José, Costa Rica: FLACSO - Costa Rica.
- Pérez-Martínez, M. (2016). Las territorialidades urbano rurales contemporáneas: un debate epistémico y metodológico para su abordaje. *Revista Bitacora. Universidad Nacional de Colombia*. , 103-112.
- Portes, A., & Hoffman, K. (2003). *Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina (CEPAL). División de Desarrollo Social.
- Rama, C. (2005). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Caracas, Veneuela: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Rama, C. (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Tegucigalpa, Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

- Rambla, X. (2013). Estratificación y cierre social: dos problemas del desarrollo educativo internacional. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. Vol. 6. Núm. 1., 100-113.
- Ramos, M., Solís, C., Hernández, I., Redondo, M. y Hernández, C. (2016). Educación e ingreso per cápita en Honduras. *Revista Economía y Administración (E&A)*, 6, 41–64.
- Raudales, N. (2011). Contexto de la educación en Honduras. *Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IIES)*., 1-20.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Revista Política y Cultura*, 7-25.
- Reygadas, L. (2004b). Más allá de la clase, la etnia y el género: acciones frente a diversas formas de desigualdad en América Latina. *Revista Alteridades*, 91-106.
- Rivas, R. (2008). Logro educacional en jóvenes y clase social de origen: el caso del Gran Concepción. *Revista Última Década*(Núm. 28.), 123-142.
- Rodríguez, R. (1996). *Educación superior y desigualdad social. Un estudio sobre las determinaciones sociales y académicas de las trayectorias escolares en la Universidad Nacional Autónoma de México*. Ciudad de México, México.: El Colegio de México.
- Rodríguez, S. (2016). Logros educativos en el nivel de instrucción superior y movilidad educacional intergeneracional en Argentina. *Revista Sociológica*., 31(88), 167-200.
- Salles, V. (2001). El debate micro-macro: dilemas y contextos. *Revista Perfiles Latinoamericanos. FLACSO-México*., 115-151.
- Sánchez, H., & Rodríguez, M. (2017). Inclusión y equidad en una institución de educación superior privada: el Programa Si Quieres Puedes y los cursos propedéuticos de la UIA CDMX. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-13.
- Sánchez, J., & Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12-28.

- Sánchez, K. (2016). La feminización de la matrícula en la educación superior en México. Aportes desde la sociología de la educación. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1-25.
- Sandoval, A. (2005). *La equidad en la distribución de oportunidades de acceso a la educación media superior en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I*. Ciudad de México, México.: Universidad Iberoamericana.
- Sémblér, C. (2006). Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios. *Serie Políticas Sociales 125*, 1-76.
- SITEAL. (2016). *Resumen estadístico comentado. Escolarización y juventud. América Latina, 2000-2013*. Buenos Aires, Argentina: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
- Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Revista Estudios Sociológicos. Vol. XXXI. , 63-95*.
- Steinberg, C., Fridman, D., & Meschengieser, C. (2013). Una aproximación a las desigualdades sociales, educativas, económicas y territoriales en la Argentina reciente. Aportes para el análisis de las políticas sociales y educativas. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.*, 1-28.
- Therborn, G. (2017). Dinámicas de la desigualdad. *New Left Review*, 69-91.
- Tilly, C. (1998). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- UNESCO. (2006). *Compendio Mundial de la Educación 2006. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Canadá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2009). *Compendio mundial de estadísticas de la Educación 2009. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Canadá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UNESCO. (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* . Montreal, Canadá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2012). *Compendio mundial de la educación 2012. Oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Montreal, Canadá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vega, M. (2009). *Clases sociales y estilos de desarrollo en Costa Rica 1988-2008: propuesta para el estudio de la desigualdad social*. Informe final "Estado de la nación". San José, Costa Rica
- Verger, T. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 268-291.
- Villa Lever, L. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Revista Universidades*(Núm 68), 51-64.
- Vite Pérez, M. Á. (2003). Notas para pensar la nueva desigualdad social. *Revista Sociológica*. Vol. 18. Núm. 52., 211-225.
- Zelaya, M. (2012). Política educativa. En J. Castellanos, & M. Frassinetti, *Tres décadas de transición política en Honduras* (págs. 343-366). Tegucigalpa, Honduras: Editorial Universitaria.